

ANA CAROLINA PESSOA BRANDÃO BATISTA

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE FRENTE AO
PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO
DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2013

Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV

T

B333c
2013
Batista, Ana Carolina Pessoa Brandão, 1984-
Condições de trabalho docente na universidade frente ao
Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das
Universidades Federais (REUNI) / Ana Carolina Pessoa Brandão
Batista. – Viçosa, MG, 2013.
xi, 99 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.89-95.

1. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e
Expansão das Universidades Federais. 2. Professores
universitários - Emprego - Avaliação. 3. Universidades e
faculdades públicas. 4. Ambiente de trabalho. I. Universidade
Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 378

ANA CAROLINA PESSOA BRANDÃO BATISTA

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE FRENTE AO
PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO
DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA EM: 19 de julho de 2013.

Célia Maria Fernandes Nunes

Maria Alba Pereira de Deus
(Coorientadora)

Alvanize Valente Fernandes Ferenc
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, revelação do amor sem limites, por tornar possível a realização desta conquista.

Aos meus queridos pais, Paulo e Angelina, que são os verdadeiros responsáveis por este momento tão marcante em minha vida.

Ao meu irmão, Paulinho, por me apoiar sempre em minhas decisões, e à minha irmã, Ana Paula, por ser o meu “porto seguro”.

Agradeço imensamente ao meu marido, Ramon, por compartilhar desde o início dos meus medos e inseguranças, dos momentos difíceis da construção deste trabalho. Obrigada pelo incentivo, pelo amor e pela cumplicidade demonstrada ao longo de mais esta etapa da minha vida.

Agradeço à minha orientadora Alvanize, cujo carinho, incentivo e dedicação transcenderam em muito as exigências do seu papel e da sua responsabilidade. Ao longo desses quatro anos de convivência (desde a iniciação científica, passando pelo TCC e confluindo no mestrado), posso dizer que, muito além de uma relação de orientação entre professora e aluna, construímos uma profunda amizade. Obrigada por tudo!

À professora Maria Alba, minha co-orientadora, pelas inúmeras contribuições ao longo deste trabalho. Com seu jeito suave e amável, demonstrou todo o seu domínio sobre o tema pesquisado.

À professora Rita Braúna, pelas memoráveis aulas...

À professora Célia Nunes, por ter aceitado participar da banca avaliadora deste trabalho.

Agradeço à minha querida Eliane, que não por acaso, é chamada por todos de “coração do PPGE”. Que Deus retribua em dobro todo o bem que propicia a quem convive com você.

Às minhas amigas Cristiana e Maria, por estarem sempre torcendo por mim.

À Dora Rivelli, pelas orações que são sentidas no íntimo do meu coração.

Aos meus colegas de mestrado, em especial às minhas amigas Aninha, Flavinha, Elimar e Kátia, pela forte amizade e cumplicidade.

Agradeço aos funcionários da Pró-Reitoria de Orçamento e da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, em especial à Vivian Andaki e Ricardo Lugão.

Agradeço aos professores que se dispuseram a participar desta pesquisa.

Por fim, agradeço à minha filha Ana Beatriz, presente de Deus, que ressignifica a cada dia a minha vida!

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo I - PROBLEMATIZANDO O CAMPO DE ESTUDOS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: EM FOCO, O CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI)	8
1.1 - A Universidade Pública Contemporânea.....	9
1.2 - Trabalho docente e condições de trabalho na universidade pública.....	17
1.3 - A Educação Superior no Governo Lula da Silva.....	28
1.3.1 - O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o trabalho docente nesse contexto.....	34
1.3.2 - A proposta de reestruturação do Reuni: mudanças curriculares.....	40
Capítulo II- PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	44
2.1- Coleta e tratamento de dados.....	44
2.2 - <i>Lócus</i> de investigação e caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	48
2.3 - Processo de análise dos dados	49
Capítulo III - O PROGRAMA REUNI NA UNIVERSIDADE EM ESTUDO.....	50
3.1 - A implementação do REUNI na universidade em estudo	50
3.1.1 A expansão da estrutura física.....	59
3.1.2 A expansão do corpo docente e técnico administrativo.....	61
3.2 - A Expansão dos Cursos de Licenciaturas	65
Capítulo IV - A UNIVERSIDADE PÚBLICA E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO SOB A ÓTICA DOS DOCENTES QUE ATUAM NAS LICENCIATURAS CRIADAS PELO REUNI.....	69
4.1 - As condições de trabalho na ótica dos docentes.....	71
4.2 - A percepção dos docentes acerca da universidade pública contemporânea.....	77
Considerações finais.....	85

Referências Bibliográficas.....	89
Anexo.....	96

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Proposta inicial para a criação de cursos e ampliação de vagas	51
Tabela 2: Cursos e vagas implementadas pelo Programa Reuni	52
Tabela 3: Relação de cursos com habilitação em licenciatura em 2006	54
Tabela 4: Relação de cursos com habilitação em licenciatura em 2012	55
Tabela 5: Cursos noturnos oferecidos pela universidade em 2006	56
Tabela 6: Cursos noturnos oferecidos pela universidade em 2012	56
Tabela 7: Evolução do número de matriculados nos <i>campi</i> impactados pelo Reuni	57
Tabela 8: Matriculados em cursos exclusivamente Reuni (situação em julho/ 2012)	58
Tabela 9: Obras Programadas para o Reuni	59
Tabela 10: Obras implementadas com o Reuni (situação junho/ 2012)	60
Tabela 11: Quantitativo de Pessoal pactuado e efetivado	62
Tabela 12: Provimentos autorizados e efetivados no período de 2008 a maio de 2012 – Professor	62
Tabela 13: Quantitativo de Professores contratados via Reuni por departamentos que oferecem licenciaturas	63
Tabela 14: Total de provimentos efetivados no período de 2008 a maio de 2012 – Nível B, C e D	63
Tabela 15: Total de provimentos efetivados no período de 2008 a maio de 2012 – Nível E	64

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico I – Distribuição de vagas Reuni na universidade..... 53

Gráfico II – Vagas em cursos noturnos e em licenciaturas em 2006 e 2012. 57

LISTA DE SIGLAS

ADUnB – Associação dos Docentes da Universidade de Brasília

ANDES – SN- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

IFES- Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAC- Programa de Aceleração do Crescimento

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PROUNI- Programa Universidade para Todos

Reuni- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

UAB – Universidade Aberta do Brasil

RESUMO

BATISTA, Ana Carolina Pessoa Brandão, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, julho de 2013. **Condições de trabalho docente na universidade frente ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Coorientadora: Maria Alba Pereira de Deus.

Este trabalho de dissertação teve como objetivo analisar as condições de trabalho docente frente à implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em uma universidade federal mineira. O Reuni foi instituído por meio do Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007, tendo como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação dos alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18 ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano das Universidades Federais. Além disso, objetiva-se ainda, criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais e promover a reestruturação acadêmico-curricular e a renovação pedagógica da educação superior. Essa pesquisa pautou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa. O *locus* de investigação foi uma universidade pública mineira e os sujeitos da pesquisa foram selecionados a partir do universo de professores da referida universidade, que lecionam em cursos de licenciaturas (Química, Matemática, Ciências Biológicas) criados com recursos do Reuni. A investigação se deu em duas etapas: por meio da pesquisa e análise documental e por meio da aplicação de questionários. A pesquisa documental foi analisada através da análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Já os dados provenientes do questionário foram interpretados à luz da análise de prosa (ANDRÉ, 1983). Foi utilizada a técnica de triangulação de dados para responder a problemática levantada inicialmente na pesquisa. Percebemos, pela análise dos documentos referentes à implementação do Programa Reuni, que na universidade em estudo, a ampliação de vagas discentes, realizada pelo Reuni, constitui um processo que não está sendo acompanhado pela reposição de vagas docentes, de servidores técnico-administrativos e ampliação da infra-estrutura. Trouxemos também, a visão dos professores que atuam nas licenciaturas noturnas criadas exclusivamente com recursos do Reuni, acerca das suas condições de trabalho frente à implementação do

Programa. Os sujeitos desse estudo reforçaram a visão de que a universidade pública contemporânea vive um momento de democratização do ensino, e que o programa federal Reuni, contribui para a expansão das universidades federais e aumento do número de alunos. Os docentes da pesquisa acreditam que a principal consequência do Reuni para o seu trabalho, é a maior quantidade de alunos e a heterogeneidade entre eles. Percebem a intensificação do trabalho docente a partir das diferentes atividades demandadas ao professor universitário (ensino, pesquisa, extensão, atividades administrativas) vinculadas à cobrança por produtividade. Acreditam que a expansão de vagas na universidade federal é válida desde que acompanhada de financiamento compatível.

ABSTRACT

BATISTA, Ana Carolina Pessoa Brandão, M.Sc., Federal University of Viçosa, July 2013. **Analysis of the conditions of teaching in public universities concerning the Support Programme for the Restructuring and Expansion of Federal Universities (Reuni)**. Advisor: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Co-advisor: Maria Alba Pereira de Deus.

This dissertation aims to analyze the teaching work conditions ahead the implementation of the Program of Support for the Restructuring and Expansion of Federal Universities (Reuni) at a public university in Minas Gerais, Brazil. Reuni was established by Decree number 6096 of April 24, 2007. This program aims at gradually raising the overall completion rate average of presential undergraduate courses to 90% and the ratio of students in undergraduate courses per teacher to 18 in the end of five years, from the start of the program in each federal university. Furthermore, the objective is also to create conditions for increased access and retention in higher education at the undergraduate level, the better utilization of physical infrastructure and human resources of the federal universities, and to promote an academic-curricular restructuring and pedagogical renewal of higher education. This research was based on the assumptions of qualitative research. The locus of investigation was a public university, in Minas Gerais, Brazil, and the subjects were selected among the university professors of the aforementioned university, who teach in undergraduate courses (Chemistry, Mathematics, Biology) created with the Reuni resources. The research took place in two stages: through research and documentary analysis and through questionnaires. The documents were analyzed through content analysis (Bardin, 2004). Meanwhile, data from the questionnaire were interpreted in the light of the analysis of prose (ANDRÉ, 1983). It was used the data triangulation technique to answer the questions proposed in the initial search. It was realized, from the documents related to the Reuni program implementation, in the university under study, that the increase in students enrollment, conducted by Reuni, is a process that is not accompanied by replacement of professors, technical, and administrative staff vacancies and the expansion of infrastructure. It was also exposed the vision of professors, who work in undergraduate nocturnal courses created exclusively with Reuni resources, about

their working conditions facing the implementation of the program. The subjects of this study reinforced the view that the contemporary public university is experiencing a democratization of education, and that the federal program Reuni contributes to the expansion of federal universities and increase the number of students. The participants of this research believe that the main consequence of the Reuni for their work is the largest amount of students and heterogeneity among them. They realize the intensification of teaching from the different activities required from the professor (teaching, research, extension, administrative activities) linked to the recovery by productivity. They believe that the expansion of university is valid since it is accompanied by compatible funding.

1 - INTRODUÇÃO

O interesse pela temática do trabalho docente originou-se de uma pesquisa¹ que teve por objetivo analisar as condições de trabalho docente em uma universidade da rede federal de Minas Gerais os processos de intensificação e precarização desse trabalho no contexto atual, além de sua implicação para os percursos de desenvolvimento profissional.

No trabalho supracitado, constatou-se que, de maneira geral, os professores universitários, participantes da pesquisa, percebem as mudanças estruturais por que vem passando a universidade pública brasileira, entre elas a subordinação de sua autonomia ao setor produtivo, por meio da prestação de serviços e assessorias, e acreditam, também, que esse cenário afeta o trabalho docente. No que se refere às condições de trabalho, os resultados evidenciaram que os professores compreendem os efeitos do processo de intensificação (ampliação das exigências a serem cumpridas em menos tempo) e precarização (estagnação e perdas salariais; contratação de professores substitutos, que não possuem plano de carreira; falta de laboratórios; número excessivo de alunos nas salas de aula) sobre o processo de desenvolvimento profissional do docente universitário.

Pesquisadores como Oliveira² et al. (2002) evidenciam que atualmente há um ressurgimento dos estudos sobre trabalho docente. Entretanto, segundo os referidos autores, esses estudos nem sempre abordam as condições em que esse trabalho ocorre, posto que a maioria das pesquisas sobre trabalho docente, na década de 90 do século XX, caracterizou-se por estudos mais centrados nas relações de mercado de trabalho em vez daquelas inerentes ao processo de

¹Trata-se da pesquisa intitulada: “Necessidades formativas de professores universitários e os processos de intensificação e precarização do trabalho docente”, desenvolvida no período de 2009 a 2010, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Alvanize Valente Fernandes Ferenc, do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa – MG. A pesquisa contou com financiamento do PIBIC/FAPEMIG, continuando em desenvolvimento de forma ampliada, e com financiamento até o ano de 2012.

²OLIVEIRA, Dalila Andrade; GONÇALVES, Gustavo Bruno B.; MELO, Savana D.; FARDIN, Vinicius; MILL, Daniel. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e suas consequências para os professores. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n.11, p. 37-54, jul.-dez./2002.

trabalho. Os estudos enfatizam a problemática da qualificação, das competências e das relações de emprego como tema central. Os mesmos pesquisadores evidenciam que a maior parte dos estudos sobre o tema, na atualidade, analisa a representação do trabalho docente, ou seja, são estudos que constroem suas análises a partir do que os docentes relatam sobre seu trabalho.

Procurando aprofundar a compreensão da temática “condições de trabalho docente”, foi realizado um levantamento de estudos³ acerca das “condições de trabalho docente na universidade pública brasileira” em três fontes: Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) [2006-2010], Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) [2006-2010] e Revista Universidade e Sociedade⁴ [2006-2011].

Diante do mapeamento dos estudos nas três fontes pesquisadas, foi possível chegar a algumas compreensões sobre trabalho docente. Em relação à ANPEd, pode-se verificar que a discussão sobre trabalho docente não é evidenciada no GT 08- Formação de Professores, constituindo, nesse caso, uma lacuna. Por outro lado, o tema aparece em trabalhos que compõem o GT 09⁵- Trabalho e Educação, sendo recorrentes, nesse GT, as discussões sobre a produtividade exigida dos professores/pesquisadores da pós-graduação após a política de avaliação implementada pela CAPES em 2007. No GT 11⁶- Políticas para o Ensino Superior são recorrentes, também, os trabalhos que analisam as regulações das políticas educacionais, buscando identificar as relações existentes entre a Reforma do Estado, as tendências da educação traduzidas pelas políticas e o estabelecimento de novas regulações no tocante à formação e ao trabalho docente.

Em relação ao levantamento de teses e dissertações no Banco da CAPES, foram localizados cinco trabalhos (duas teses⁷ e três dissertações⁸). Ao analisá-las, verificou-se a recorrência de estudos que tratam das condições de trabalho docente, sobretudo a partir da reestruturação produtiva do mundo do trabalho e dos

³Realizado na disciplina EDU 640 – Formação de Professores: Perspectivas Atuais ministrada pela Prof.^a Rita de Alcântara Braúna – PPGE-UFV.

⁴A referida revista foi escolhida por ser publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES – SN) e por contemplar amplamente discussões sobre trabalho docente no ensino superior.

⁵Fontana e Tumolo (2006); Bianchetti e Machado (2007); Silva (2009).

⁶Leda (2007); Maués (2008); Dantas; Sousa Júnior (2009) Mota e Maués (2010).

⁷Padilha (2008); Silva (2009).

⁸Frota (2007); França (2008); Possato (2009).

contextos das relações sociais de produção sob a égide do capital financeiro, suas implicações no campo produtivo e os desdobramentos das políticas neoliberais no país. Nesses trabalhos, as categorias precarização e intensificação são evidenciadas.

Já no levantamento realizado na Revista *Universidade e Sociedade*, observou-se que a temática “trabalho docente” e “condições de trabalho” na universidade é significativamente contemplada⁹.

Diante das três categorias (universidade; trabalho docente; e políticas para o ensino superior) elaboradas para a análise dos 47 artigos, encontramos 16 artigos (34%) diretamente relacionados à abordagem do trabalho docente na universidade pública. Existe a recorrência das categorias *precarização*, *intensificação*, *superexploração* e *alienação* na discussão sobre trabalho docente.

Nesse contexto, percebe-se que os artigos da Revista *Universidade e Sociedade* abordam a temática “trabalho docente” relacionando-o ao produtivismo acadêmico, à expansão do número de alunos na graduação, à organização do trabalho na graduação e na pós-graduação. Observa-se, também, uma lacuna em relação à referência dessas categorias ao fator salarial, que é contemplado apenas em um artigo¹⁰ relacionado à “super-exploração” do trabalho docente.

O levantamento dos estudos permitiu-nos perceber que as pesquisas sobre os temas “trabalho docente” e “condições de trabalho” na universidade pública brasileira têm aparecido com frequências distintas nas fontes pesquisadas. Assim, o tema aparece de forma incipiente nas Reuniões Anuais da ANPEd e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Já na Revista *Universidade e Sociedade*, o tema é significativamente contemplado em 34% dos artigos analisados. Isso pode ocorrer em virtude de a revista tratar mais especificamente do ensino superior e ser publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES – SN).

⁹Sá e Zákia (2006); Reis e Rodrigues (2006); Bernardo (2006); Maués (2006); Chaves (2006); Bosi (2006); Otranto (2006); Leher (2007); Pinto (2007); Gurgel (2007); Ribeiro (2007); Machado (2007); Guimarães (2008); Otranto (2008); Pereira (2008); Minto (2008); Ferraz (2008); Maués (2008); Ferenc e Mizukami (2008); Silva (2008); Tonegutti e Martinez (2008); Lima (2008); Bianchetti (2008); Rosso (2008) Souza (2008) Marques (2008) Leandro (2009) Pinto (2008) Siqueira (2009) Cislighi (2009) Orletti (2009); Lima (2009); Lampert (2010); Sobral e Ramos (2010); Silva Júnior, Sguissardi, Pinto e Silva (2010); Lemos (2010); Lacaz (2010); Náder, Silveira (2010); Maués (2010); Trein; Rodrigues (2011); Bosi (2011); Lima (2011); Cislighi (2011); Mancebo (2011); Leite (2011); Guimarães, Monte e Santiago (2011); Chaves e Araújo (2011).

¹⁰CISLAGHI, Juliana Fiúza. Precarização e superexploração do trabalho docente: a expansão das matrículas e o aumento da relação professor-aluno. In: *Universidade e Sociedade*. Brasília: Andes, 2011. n. 47, p. 165-174.

O levantamento dos estudos realizados ainda nos permitiu inferir, no que tange à temática “condições de trabalho docente na universidade pública brasileira”, a existência de uma grande lacuna na produção bibliográfica, ou seja, verificamos que os estudos, na maioria das vezes, não evidenciam as condições efetivas em que se realiza o trabalho do professor na universidade pública, como número de alunos nas salas de aula, demandas distintas entre pesquisa, ensino e extensão, produtividade acadêmica, jornada de trabalho, plano de carreira dos docentes, infraestrutura, dentre outras.

Nesse sentido, tendo por base as revisões de estudos realizados desde a Iniciação Científica, anteriormente citados, perpassando o levantamento desenvolvido no contexto da pós-graduação, é inegável que ainda existe uma lacuna na produção bibliográfica sobre as condições de trabalho docente na universidade pública. Sendo assim, é passível de entendimento que os estudos sobre essa temática ainda são escassos e precisam ser intensificados, sobretudo no contexto de implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), fato que justifica este estudo.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Governo Federal. O PDE, por sua vez, está articulado a um conjunto de ações presentes no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2007-2010), lançado em janeiro de 2007.

O Reuni tem como objetivo:

criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abr. 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).

As metas globais do Reuni, de acordo com o artigo primeiro do Decreto nº 6.096 são a “elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, ao final de cinco anos a contar do início de cada

plano”, cabendo ao MEC a definição desses indicadores.

O Reuni é de adesão voluntária de cada Instituição Federal de Ensino Superior, cabendo a decisão ao respectivo Conselho Universitário. Os planos de reestruturação apresentados pelas universidades federais e aprovados pelo Ministério da Educação terão sua exequibilidade financeira garantida pelo MEC, mediante termo de pactuação de metas a ser firmado entre o MEC e as universidades participantes, os chamados contratos de gestão¹¹.

Sendo assim, a proposta do Reuni é dobrar o número de estudantes das universidades federais com a contrapartida de acrescentar, ao longo de cinco anos, apenas, até 20% de recursos financeiros já existentes no orçamento do Ministério da Educação. De acordo com informação presente no *site*¹² da Associação dos Docentes da Universidade de Brasília, “a intenção do governo é expandir o ensino superior público sem destinar os recursos que para isso se fazem necessários” (ADUnB, 2007).

Com a finalidade de promover um aumento substancial no número de ingressantes no sistema público federal de ensino superior, o Reuni tem como metas principais a elevação da taxa de conclusão do curso de graduação dos alunos – dos atuais 60%, em média, (de acordo com dados do Censo do INEP, em 2006) para 90%; e o aumento da relação aluno/ professor – para 18 alunos para cada docente (de acordo com o Censo da Educação Superior de 2006/ INEP, a razão aluno/professor era de 10,8). É necessário considerar que nessa relação não estão incluídas as atividades despendidas pelos docentes com pesquisa, pós-graduação, coordenação, extensão, comissões, dentre outras.

A Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior, considerando a necessidade do cumprimento das metas de expansão definidas no Decreto e os limites orçamentários, evidencia ser possível que as universidades federais priorizem a contratação de professores substitutos. Dessa forma, com o discurso de conceder autonomia às IFES para contratar docentes, o governo pode estimular a contratação de professores substitutos, uma vez que estes desenvolvem seu

¹¹Segundo Medeiros (2008, p. 8), “os contratos de gestão caracterizam-se pela parceria entre Estado e universidades federais, sob a lógica empresarial, em que é transferida à universidade a responsabilidade do cumprimento de metas com indicadores de produtividade assumidos no contrato, para que se possa fazer jus às verbas destinadas para tais fins. O Estado funciona como parceiro e fiscalizador da execução do contrato. O Reuni se caracteriza como um contrato de gestão intermediado por um Acordo de Metas estabelecido entre o MEC e as universidades que aderirem ao projeto”.

¹² Disponível em: <<http://www.adunb.org.br/>>. Acesso em: 20 set. 2010.

trabalho exclusivamente na sala de aula no ensino da graduação e não onerariam a universidade futuramente com gastos de aposentadoria e benefícios que são direitos dos efetivos (ANDES, 2007).

Nesse contexto de discussões sobre o Reuni é que inserimos o nosso objeto de estudos: as condições de trabalho dos professores universitários frente ao programa Reuni. Analisando a forma como o mesmo exerce influência sobre as condições efetivas de trabalho docente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), indagamos: como, em que aspectos, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) influenciou nas condições efetivas de trabalho docente nos cursos noturnos de licenciaturas criados com recursos do Programa em uma universidade federal mineira?

Para isso, organizamos nosso estudo da seguinte forma:

- No primeiro capítulo, buscamos embasamento na literatura para abordar temas como: a universidade pública contemporânea, a Reforma do Ensino Superior no Governo Lula da Silva, as condições de trabalho docente na universidade pública frente à implementação do Reuni, assim como a explanação das diretrizes do referido programa.

- O segundo capítulo traz o percurso metodológico da pesquisa. Fizemos a opção pela pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1993). O *locus* de investigação foi uma universidade pública federal situada no estado de Minas Gerais. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados a partir do universo de professores da referida universidade, que lecionam em cursos de licenciaturas criados com recursos do Reuni, como é o caso das licenciaturas noturnas em Química, Matemática e Ciências Biológicas. A investigação se deu em duas etapas: pesquisa e análise documental e aplicação de questionários. A pesquisa documental foi interpretada por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Já os dados do questionário foram interpretados à luz da Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983). Foi utilizada a técnica de triangulação de dados, isto é, procedemos ao cruzamento dos dados documentais e dos depoimentos obtidos com os questionários, analisando-os à luz do referencial teórico para responder a questão levantada no início da pesquisa.

- O terceiro capítulo é composto por uma análise documental do Reuni, mediante a sua implementação em uma universidade pública mineira. Esse capítulo

traz as análises da criação e ampliação de vagas, principalmente no que tange ao aumento dos cursos de licenciaturas; a expansão da infraestrutura física; assim como a expansão do corpo docente e técnico administrativo.

- No quarto e último capítulo, evidenciamos os dados advindos da aplicação de questionários a professores universitários que atuam nas licenciaturas criadas pelo Reuni. Discutimos as condições de trabalho sob a ótica dos docentes, a fim de compreendermos como estes percebem as mudanças trazidas pela expansão via Reuni em relação as suas condições de trabalho.

Nesse sentido, a intenção desta pesquisa é contribuir para a discussão das condições de trabalho docente na universidade federal na atualidade, frente ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), e colaborar com os estudos acerca da implementação desse recente programa federal, colocando-nos claramente comprometidos com a causa da universidade pública, autônoma e democrática.

CAPÍTULO I – PROBLEMATIZANDO O CAMPO DE ESTUDOS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: EM FOCO, O CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI)

O principal objetivo deste capítulo é compreender, à luz da literatura, o campo de estudos sobre as condições de trabalho docente na universidade federal atual frente à implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Compreende-se, pelos estudos já realizados, que o trabalho docente não pode ser pensado isoladamente, fora das mudanças que estão acontecendo também em outros setores socioeconômicos.

Por isso, buscamos realizar um levantamento bibliográfico de temas como: i) *a universidade pública no contexto atual* – Almeida (2012); Boaventura de Sousa Santos (2001, 2004, 2010); Chauí (2001); Ribeiro (2002); Trindade (2001); Sobrinho (2001); ii) *Trabalho docente e condições de trabalho na universidade pública* – Silva Júnior et al. (2012); Silva Júnior; Sguissardi (2001); Maués (2008); Oliveira (2004); Lima (2003; 2007; 2008; 2011); Bosi (2007); Santos (2004); Hargreaves (1998); Marcelo Garcia (2009); iii) *A educação superior no Governo Lula da Silva* – Lima (2003); Otranto (2006); Deus (2008); iv) *O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)* – Cislighi (2010); Chaves; Araújo (2011); Leite (2011).

Conforme já foi descrito anteriormente, os estudos sobre a temática “condições de trabalho na universidade pública”, sobretudo tendo como plano de fundo a implantação do Reuni, não são numerosos, o que justifica o presente estudo. Diante dessa conjuntura, nas seções seguintes, buscamos o diálogo com autores que discutem esses temas.

1.1 – A Universidade Pública Contemporânea

A universidade pública tem passado por mudanças profundas, tanto no que se refere à sua estrutura e ensino oferecido, como em sua posição e sentido social. Ainda que transmita a imagem de algo sólido e pouco variável, durante seus vários séculos de história, a universidade esteve sempre em processo contínuo de modificação de sua orientação e projeção social.

Com base nos estudos de Almeida (2012) sobre formação de professores do ensino superior, percebemos que, durante a Idade Média, a universidade estruturava-se em torno das aulas magistrais, caracterizava-se pelo enclausuramento de professores e alunos na busca de proteção e organizava-se de forma corporativa para manter seus privilégios. Sua estrutura curricular baseava-se no *trivium* (gramática, retórica e lógica) e no *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música). A indissociabilidade entre ensino e pesquisa, assim como a produção interdisciplinar do conhecimento também se faziam presentes. Nesse período, a universidade não era uma instituição nacional, pois congregava mestres e estudantes de toda a comunidade cristã e se preocupava com o saber universal.

Segundo a autora, nos séculos seguintes, a universidade continuou fechada à dinâmica social, a qual passava por grande transformação, de forma que não constituiu o *locus* dos desenvolvimentos científicos e filosóficos gestados nas academias científicas e não se adequou à modernidade iniciante, mantendo-se protetora da preservação e transmissão da cultura e da ciência pré-moderna. “Até o século XIX a universidade passou por transformações bastante limitadas” (ALMEIDA, 2012, p. 41).

As mudanças nos rumos da universidade, que possibilitaram o seu reposicionamento social, ocorreram no início do século XIX, com o advento de dois novos paradigmas organizacionais que ensejaram o avanço nas pesquisas e nas relações com a sociedade, sendo eles os modelos napoleônico e humboldtiano (ALMEIDA, 2012, p.41).

O *modelo napoleônico* visava à formação da nova elite intelectual, capaz de contribuir para a viabilização do projeto burguês. Caracterizando-se pela preservação

da ideia de universalidade e de difusão do saber constituído, criou as regulamentações profissionais, cerceou a autonomia da universidade e instituiu a proteção do Estado.

Já o *modelo humboldtiano* buscou constituir a formação de uma elite alemã, consagrando a separação da universidade do controle do Estado e assegurando-lhe liberdade diante do poder e da religião. Fez com que a autonomia e a pesquisa se tornassem as marcas distintivas da ideia moderna de universidade. Na análise de Almeida (2012),

as transformações decorrentes desses dois modelos constituíram o passo necessário para a superação dos quase dois séculos de atraso em relação aos acontecimentos científicos de então. A universidade passou a problematizar a cultura europeia e abriu-se a outras culturas, o que permitiu a coexistência da cultura das humanidades, com a cultura científica (Ibidem, p. 41-42).

A partir de então e no decorrer do século XX, a “aparente” perenidade dos objetivos da universidade (transmissão de cultura, ensino das profissões, investigação científica e educação dos novos homens de ciência) foi abalada pelos diferentes impactos sociais (econômicos, políticos e culturais) a que foi submetida. Os três principais fins da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços. Nesse sentido, Santos (2001) evidencia que:

apesar de a inflexão ser, em si mesma, significativa e de se ter dado no sentido do atrofamento da dimensão cultural da universidade e do privilegiamento do seu conteúdo utilitário, produtivista, foi sobretudo ao nível das políticas universitárias concretas que a unicidade dos fins abstractos explodiu, numa multiplicidade de funções por vezes contraditórias entre si. A explosão das funções foi, afinal, o correlato da explosão da universidade, do aumento dramático da população estudantil e do corpo docente, da proliferação das universidades, da expansão do ensino e da investigação universitária a novas áreas do saber (Ibidem, p. 188).

O mesmo pesquisador utiliza-se do relatório da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico), do ano de 1987, o qual atribuía dez funções principais às universidades, sendo elas: educação geral pós secundária;

investigação; fornecimento de mão de obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais, por exemplo, igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais; preparação para os papéis de liderança social (OCDE, 1987, p. 16 *apud* SANTOS, 2001, p. 189).

Essa multiplicidade de funções traz consigo a questão da compatibilidade entre elas. Para Santos (2001), a contradição maior ocorre entre algumas dessas funções e a ideia da universidade fundada na investigação livre e desinteressada e na universidade do saber. Tais contradições criam pontos de tensão “tanto no relacionamento das universidades com o Estado e a sociedade, como no interior das próprias universidades enquanto instituições e organizações” (SANTOS, 2001, p. 189).

Para o referido autor, o objetivo das reformas da universidade, propostas nos últimos anos, tem sido manter as contradições sob controle através da “gestão das tensões” que elas provocam. Segundo o estudioso em pauta, essa gestão de tensões tem sido problemática em três domínios, que serão discutidos a seguir.

O primeiro refere-se à contradição entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais que se manifestam como *crise de hegemonia*. Essa crise ocorre sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. A crise de hegemonia resultaria das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que, ao longo do século XX, vinham lhe sendo atribuídas. De um lado, existe a produção da alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade vinha se ocupando desde a Idade Média europeia. Por outro lado, há a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. A “incapacidade” da universidade para desempenhar plenamente funções contraditórias levou o Estado e os agentes econômicos a procurar fora dela meios alternativos de atingir esses objetivos. Ao deixar de ser a

única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entra em uma crise de hegemonia.

O segundo domínio problemático da “gestão de tensões” ocorre por meio da contradição entre hierarquização e democratização, manifestando-se como *crise de legitimidade* sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceita. Tal crise foi provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual frente à contradição entre hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e, por outro, pelas exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares.

O terceiro domínio problemático dessa gestão ocorre pela contradição entre autonomia institucional e produtividade social, manifestando-se como *crise institucional*. A universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes em outras instituições concebidas como mais eficientes. A crise institucional resulta da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submetê-la a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social (SANTOS, 2001, 2010).

Santos (2001) evidencia que tanto a *crise de hegemonia* como a *crise de legitimidade* e a *crise institucional* emergiram nos últimos vinte anos e continuam hoje em aberto. No entanto, são diferentes os tempos históricos dos fatores que as condicionam, tal como diferentes as lógicas das ações que visam controlá-las. O referido estudioso associa as crises aos três períodos¹³ de desenvolvimento do capitalismo. Dessa forma, a *crise da hegemonia* é associada ao período do capitalismo liberal (até finais do século XIX); a *crise da legitimidade* se associa ao período do capitalismo organizado (de finais do século XIX até os anos sessenta do século XX) e, por último, a *crise institucional* é associada ao período do capitalismo desorganizado (do final dos anos sessenta até hoje).

¹³Essa divisão do capitalismo por períodos encontra-se em: SANTOS, Boaventura de Sousa. Da idéia de Universidade a Universidade de idéias. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

O autor supracitado afirma que a *crise de hegemonia* é a mais ampla e está presente nas demais. Contudo, reitera que atualmente há a prevalência da *crise institucional*, uma vez que nela se condensaram o agravamento das outras duas crises, ou seja, todas as crises ainda coexistem.

Segundo Santos (2010), a concentração na *crise institucional* foi fatal para a universidade e deveu-se a uma pluralidade de fatores ocorridos no início e no decorrer da década de 1990. Para ele, “a crise institucional era e é desde há pelo menos dois séculos, o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado” (SANTOS, 2010, p. 15). O pesquisador em questão argumenta que:

no momento em que o Estado reduziu o compromisso político com as universidades e com a educação de modo geral, convertendo esta num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional. [...] A crise institucional da universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda da prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela conseqüente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas (SANTOS, 2010, p. 16).

Para o pesquisador (Ibidem), o eixo central da questão é a colocação da universidade a serviço de projetos modernizadores, autoritários, abrindo ao setor privado a produção do bem público da universidade e obrigando a universidade pública a competir no emergente mercado de serviços universitários. O autor reitera que a perda de prioridade da universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais nada, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980 se impôs internacionalmente (SANTOS, 2010, p. 18).

Corroborando com esse entendimento, Silva Júnior e Sguissardi (2001) afirmam que, dentre as várias mudanças nas universidades públicas, está a subordinação de sua autonomia ao setor produtivo, dependendo dos recursos dele provenientes, por meio da prestação de serviços e assessorias e ao próprio Estado de acordo com os contratos de gestão. Fazendo menção exclusivamente à identidade das

universidades, é a mudança nestas que produz conhecimento para instituições de “administração de dados e informações em um processo de assessoramento ao mercado” (Ibidem, p. 269).

Ainda nesse contexto, Chauí (2001, p. 220) evidencia que a universidade pública deixou de ser uma “instituição” voltada para o social, para o universal e passou a ser uma “organização” dotada de meios administrativos para obtenção de objetivos particulares. Para a autora, a passagem da universidade da condição de instituição à de organização insere-se nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma do capital e ocorreu em três etapas sucessivas, também acompanhando as sucessivas mudanças do capital¹⁴. Numa primeira etapa, tornou-se *universidade funcional*; na segunda, *universidade de resultados* e, na terceira, *operacional*.

No caso do Brasil, essa sucessão correspondeu ao “milagre econômico” dos anos de 1970, ao processo conservador de abertura política dos anos de 1980 e ao neoliberalismo dos anos de 1990. Nas palavras da estudiosa, “correspondeu às várias reformas do ensino destinadas a adequar a universidade ao mercado”.

De acordo com concepção dessa filósofa, a universidade funcional, dos anos de 1970, foi voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho.

A universidade de resultados, dos anos de 1980, segundo a autora em questão, foi gestada pela etapa anterior, mas trazendo duas novidades. Em primeiro lugar, a expansão para o ensino superior da presença crescente das escolas privadas, encarregadas de continuar “alimentando o sonho social da classe média”; em segundo lugar, a introdução da ideia de parceria entre a universidade pública e as empresas privadas. De acordo com Chauí (2001), esse segundo aspecto foi decisivo na medida em que as empresas não só deveriam assegurar o emprego futuro aos

¹⁴A autora apresenta consonância com o raciocínio de Santos (2001), uma vez que ambos abordam a divisão do capitalismo e a associam às crises da universidade. É válido ressaltar que Chauí (2001) refere-se ao contexto brasileiro.

profissionais universitários e estágios remunerados aos estudantes, como ainda financiar pesquisas diretamente ligadas a seus interesses. Eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiriam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados.

Entretanto, a universidade operacional dos anos de 1990 difere das formas anteriores. Para a pesquisadora,

de fato, enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a universidade de resultados estava voltada para as empresas, a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Em outras palavras, a universidade está virada para dentro de si mesma, mas isso não significa um retorno a si e sim, uma perda de si mesma (CHAUÍ, 2001, p. 220).

Complementando esse entendimento em relação à universidade pública brasileira, Ribeiro (2002, p. 9) afirma que a década de 1970 representa um marco em termos de padrões de qualidade dessa instituição, o que não se confirma na década seguinte, uma vez que, em meados dos anos de 1980, ela começa a apresentar problemas e dificuldades para manter esse padrão de qualidade, chegando ao final dos anos de 1990 com o que pode ser chamado de a “pior de todas as suas crises”.

Nessa mesma linha de raciocínio, Trindade (2001) reitera que, nesse complexo contexto em que se encontra a universidade pública brasileira, devemos ter consciência de que, para além do público e do privado, a própria instituição universitária está em crise. O mesmo autor afirma que:

a crise da universidade é a crise da própria instituição multissecular na sociedade de conhecimento em que os mecanismos seletivos desenvolvidos, de financiamento de pesquisa científica ou social, básica ou aplicada, querem restringir a universidade à sua função tradicional de formar profissionais polivalentes para o mercado (Ibidem, 2001, p. 21-22).

Quando, portanto, na *crise institucional*, a universidade é concebida como prestadora de serviços, é atribuído um sentido bastante determinado à ideia de

autonomia universitária e é introduzido um vocabulário neoliberal para pensar o trabalho universitário como transparece no uso de expressões como “qualidade universitária”, “avaliação universitária”, “flexibilização da universidade”.

Organismos internacionais, como o Banco Mundial, têm incentivado os governos a realizarem esse tipo de “avaliação de qualidade”, que corresponde à mensuração e controle da eficiência custo-benefício em educação. Essa é a base adotada pelo Banco para empréstimos. “É preciso que os sistemas universitários se esforcem para obterem maior eficiência e respostas às demandas do mercado com o mínimo desperdício e o menor custo” (SOBRINHO, 2001, p. 161).

Nessa perspectiva, Chauí (2001) reitera que:

A qualidade, por sua vez, é definida como competência e excelência cujo critério é o atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: *quanto* uma universidade produz, *em quanto tempo* produz e *qual o custo* do que produz. Em outras palavras, os critérios de produtividade são quantidade, tempo e custo que definirão os contratos de gestão. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade (Ibidem, p. 216-217).

Considera-se, dessa forma, que a eficiência produtivista e a qualidade mercantilista ganham cada vez mais espaço na universidade, em detrimento da qualidade social e pública da mesma.

Santos (2001) evidencia que a “inculcação ideológica” promovida pelo Banco Mundial baseia-se em análises enviesadas contra a educação pública com o objetivo de demonstrar que:

a educação é potencialmente uma mercadoria como qualquer outra e que a sua conversão em mercadoria educacional decorre da dupla constatação da superioridade do capitalismo, enquanto organizador de relações sociais e da superioridade dos princípios da economia neoliberal para potencializar as potencialidades do capitalismo através da privatização, desregulação, mercadorização e globalização (Ibidem, p. 32).

Nesse contexto, o referido autor alerta que o “zelo” reformista do Banco identifica as deficiências da universidade pública, em que a posição de poder dos docentes é o principal alvo. “A liberdade acadêmica é vista como um obstáculo à empresarização da universidade e à responsabilização da universidade ante as empresas que pretendem os seus serviços” (SANTOS, 2010, p. 32). Dessa forma, o poder da universidade deve deslocar-se dos docentes para os administradores treinados para promover parcerias com setores privados.

Sendo assim, é nesse contexto de crise institucional que discutiremos o trabalho docente na universidade pública e as condições em que esse trabalho ocorre.

1.2 - Trabalho docente e condições de trabalho na universidade pública

Percebe-se, pelos estudos realizados – Silva Júnior, Sguissardi e Pinto (2010); Silva Júnior e Sguissardi (2001); Maués (2008); Oliveira (2004); Lima (2003, 2007, 2008, 2011); Marcelo Garcia (2009); Bosi (2007); Santos (2004) –, que o trabalho docente não pode ser pensado isoladamente, fora das transformações que estão ocorrendo também em outros setores socioeconômicos. No atual estágio do capitalismo, têm sido executadas políticas públicas que, vinculadas à globalização econômica, reconfiguram as políticas sociais.

As reformas educacionais iniciadas nas últimas décadas no Brasil têm trazido mudanças expressivas para os trabalhadores docentes. A década de 90 do séc. XX, em especial, é caracterizada como a década da reforma educacional. Houve tentativa de reforma em todos os níveis educacionais (federal, estadual e municipal), atingindo vários aspectos educacionais, como as metodologias, as avaliações o planejamento e a administração da educação. Tais mudanças advindas das reformas educacionais repercutem fortemente sobre o trabalho docente e exigem cada vez mais tempo de trabalho do professor, “tempo este que se não aumentado em sua jornada objetivamente, acaba se traduzindo numa intensificação do trabalho, que o obriga a responder a um número maior de exigências em menos tempo” (OLIVEIRA et al., 2002, p. 6).

Nesse contexto, a educação assume um novo valor e uma necessidade de adaptar-se às condições do mercado por meio de estratégias que atendam aos interesses de manutenção das condições de acumulação capitalista. Diante disso, o debate sobre educação e trabalho assume caráter emergencial, visto que é cada vez mais acentuada a subordinação do trabalho ao capital, ou seja, a exploração da mão-de-obra para a sustentação do capitalismo.

A questão do trabalho e suas implicações, bem como o estudo das relações que envolvem o capitalismo têm interferência nos aspectos social, econômico e político. Nesse sentido, Marx (1982) explicita a seguinte concepção:

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ao trabalho humano abstrato gera o valor de mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valores de uso (Ibidem, p. 25).

Portanto, tanto o trabalho manual quanto o trabalho intelectual baseiam-se na maior ou menor participação das energias físicas ou mentais necessárias à sua execução, acentuando-se essa diferenciação em razão da divisão social do trabalho.

A educação, por sua vez, é considerada como um processo de trabalho, visto que o homem, a todo o momento, necessita produzir sua própria existência e, para isso, precisa transformar a natureza por meio do trabalho para sobreviver. Dessa forma, o trabalho do professor se inscreve naquilo que Marx denomina produção não-material.

Trata-se de um trabalhador situado numa relação social que vende sua força de trabalho na forma de execução/resultado, ou seja, de modo que o produto não é separável do ato de produção. Ele é um trabalhador assalariado, é um intelectual, um agente pedagógico, que se envolve com a elaboração e a transmissão de um saber (FRANÇA e FRANÇA, 2008).

A diferença entre “trabalho material” e “trabalho não material” é esclarecida por Saviani (1984), que situa a educação como “trabalho não material”, a saber:

o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem à perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material (Ibidem, 1984, p. 35).

Silva Júnior, Sguissardi e Pinto (2010) afirmam que, contrariamente à época de Marx, é cada vez mais factível de o trabalho imaterial tornar-se produtivo. Segundo esses autores, isso significa que a ciência, a tecnologia e as inovações tecnológicas tornam-se imprescindíveis no momento atual para a “potencialidade renovada e fantástica ampliação da riqueza a partir da base industrial consolidada pela estrutura produtiva existente” (POCHMANN, 2008 *apud* SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI e PINTO, 2010, p. 10). Para os referidos pesquisadores, isso impõe que a sociabilidade seja alterada na direção de uma “sociabilidade produtiva”. Assim, reiteram que:

isto nos está posto, há quatro décadas, em nível planetário, e, há três décadas para o Brasil. Em decorrência deste movimento, tornamo-nos o país das reformas, na década de 1990, com o objetivo de mudança da nossa sociabilidade para a produção de uma “sociabilidade produtiva e reducionista”, para o que são centrais a esfera educacional, a instituição escolar e a universitária, mas sobretudo o trabalho do professor, cujo trabalho é imaterial e superqualificado (Ibidem, p. 11).

Percebemos, assim, que a esfera educacional é amplamente afetada pelas alterações provocadas pela “sociabilidade produtiva” imersas nas reformas. Segundo Santos (2004, p. 1146), “este processo faz parte do ajuste estrutural, em que a criação do Estado Mínimo exige reformas que repassem para o setor privado encargos e compromissos até então assumidos pelo setor público”. Nessa situação, o setor educacional fica à mercê de critérios de eficiência e eficácia, em consonância com

interesses do mercado, os quais alicerçam mudanças de várias ordens no sistema de ensino.

Essas mudanças tiveram uma clara incidência na vida e no trabalho dos professores universitários¹⁵. O que se espera destes e as demandas que lhes são realizadas variam de acordo com as grandes mudanças estruturais e funcionais que a universidade sofreu. Nesse contexto, é válido explicitar o conceito de condições de trabalho, buscando compreendê-lo na atual conjuntura da universidade pública brasileira.

De acordo com Oliveira e Vieira (2012), a noção de condições de trabalho, em geral, designa:

o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção (OLIVEIRA e VIEIRA, 2012, p.156).

Faz-se necessário destacar que as condições de trabalho não são dadas a princípio e, portanto, estão abertas a novos critérios. Elas são determinadas por um contexto histórico-social. Para analisá-las, é preciso levar em consideração a conjuntura sócio-histórica e econômica que as engendram.

Especificamente, em relação às condições de trabalho docente, as autoras supracitadas conceituam o termo da seguinte maneira:

As condições de trabalho docente se referem à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais, compreendendo escolas, pré-escolas, creches e outros espaços em que se desenvolve o processo educativo. Tais condições compreendem aspectos relativos à forma como o trabalho está organizado, ou seja, a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimento didático-pedagógico, admissão e administração de carreiras docentes, condições de remuneração,

¹⁵ Aqui está se referindo a professores universitários vinculados à universidade pública brasileira.

entre outras. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, a relação número de alunos por professor, também podem ser compreendidas como componentes das condições de trabalho docente (Ibidem, p. 157).

Sendo assim, a discussão sobre as condições de trabalho dos professores universitários se integra ao contexto sócio-histórico e econômico que a universidade pública brasileira está inserida, isto é, as condições de trabalho dos professores sofrem as injunções das mudanças pelas quais passa a universidade. Nesse sentido, Maués (2008) afirma:

A produção do conhecimento, finalidade maior das Universidades, foi condicionada à lógica do mercado e os professores, como protagonistas dessas ações, têm sofrido pressões imensuráveis para que sejam produtivos e eficientes, o que vem alterando significativamente o trabalho docente (Ibidem, p. 21).

Nesse sentido, pode-se analisar, a partir dessas questões, é que, cada vez mais, o trabalho do professor, das universidades públicas especialmente, tem se expandido para além do campo pedagógico, e esse profissional, por sua vez, vem vivenciando um processo de intensificação e precarização de seu trabalho, com conseqüente enfraquecimento de sua autonomia, aqui entendida como condição de participar da concepção e organização do seu trabalho.

Reforçando essa idéia, Oliveira (2004, p. 1127), afirma que “as mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores”.

A intensificação do trabalho docente é entendida como a ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano dos professores, ou seja, maior número de exigências para serem cumpridas em menos tempo. Desse modo, ao mudar as formas institucionais do trabalho docente, este, conseqüentemente, tem a sua rotina alterada.

Para Lima (2011), a intensificação do trabalho docente advém de dois grandes fatores: primeiro, a intensificação do mundo do trabalho no contexto de

mundialização do capital; segundo, pela redefinição das funções do Estado e das consequentes alterações nas políticas de ensino superior.

Autores como Bosi (2007) e Santos (2004) alertam para o impacto ideológico causado por uma ressocialização dos docentes com base em um padrão produtivista, uma espécie de “cultura do desempenho”, sob a qual o trabalho docente é permanentemente pontuado, traduzido em números e intensificado através de diversos e complexos sistemas de avaliações institucionais, que a cada ano aumentam as exigências de produção acadêmica e, dessa forma, redefinem as formas de trabalho e as relações dos docentes com suas atividades cotidianas.

Do ponto de vista do capital, trata-se de aumentar o trabalho docente em extensão e intensidade. Segundo Bosi (2007):

a pressão exercida para aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada de 40 horas tem se concretizado, principalmente, alicerçada na ideia de que os docentes devem ser “mais produtivos”, correspondendo a “produção” à quantidade de “produtos” relacionados ao mercado (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes etc.) expelidos pelo docente. Por um lado, evidencia esse processo o direcionamento empresarial da ciência, tecnologia, pesquisa, e desenvolvimento, presente nos editais dos órgãos de fomento à produção científica (BOSI, 2007, p. 1513).

Aliada à demanda de quantidade de produção, tem-se uma política avaliativa que valoriza a produtividade apresentada, o que pode ser melhor compreendido na análise a seguir:

a produção docente também tem sido espartilhada, mensurada, tipificada e classificada por critérios quantitativos. Os artigos científicos são valorizados de acordo com o periódico que o veicula, isto é, caso esteja indexado internacionalmente ou pelo “Qualis/Capes”. “Nesse vale quanto pesa”, o próprio docente é “valorizado” pela inserção na pós-graduação, pelo número de orientações, artigos e livros publicados e, principalmente, pela “bolsa produtividade em pesquisa” que consegue por méritos próprios. De fato, a inclusão nesse sistema opera uma diferenciação entre os docentes de maneira a estimular a conformação de uma “elite” definida como tal pelo desempenho conseguido nos editais de pesquisa, nas bolsas concedidas, nos artigos publicados, enfim, pela pontuação atingida no score da produtividade acadêmica (Ibidem, p. 1516).

Nesse contexto, Santos (2004) explica as práticas dos professores universitários por meio do que designa como “cultura da performatividade”¹⁶:

a cultura da performatividade vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bem estar das instituições. Neste cenário, podemos citar como exemplo, a preocupação crescente dos docentes universitários em realizar o maior número de pesquisas e de publicações, mesmo que estas não satisfaçam seus interesses e estejam aquém de seu potencial intelectual em termos de qualidade, mas que sejam capazes de garantir a quantidade, o que resultará, muitas vezes, em um melhor conceito sobre seu trabalho e da sua instituição, por parte dos comitês criados pelo Estado avaliador (Ibidem, p. 1153).

Em decorrência disso, pode-se inferir que a “cultura do desempenho”¹⁷ endossa a perda da autonomia intelectual, uma vez que o trabalho docente está cada vez mais subordinado à lógica do capital. Esse processo tem seu paralelo no direcionamento empresarial da ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento, presente nos editais dos órgãos de fomento à produção científica, já que são estes que definem os “rumos” da pesquisa na universidade.

Essa lógica do financiamento transforma o docente-pesquisador em um empreendedor e o leva a adequar a sua criação intelectual aos editais, a um determinado valor mensurado de uma forma determinada, restringindo os temas e metodologias a serem adotadas. Essas acomodações podem ser mais ou menos distantes das expectativas originais do pesquisador, mas certamente exigirão uma intensificação considerável do seu trabalho, particularmente na pós-graduação.

Santos (2004) reitera que os professores imersos nessa cultura vão perdendo o interesse em trabalhar com atividades e aspectos que não estejam diretamente

¹⁶Santos (2004, p. 1152) afirma que performatividade/ desempenhabilidade “é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança”. Os desempenhos dos sujeitos individuais e/ou das organizações servem como medida de produtividade ou *output*, ou expõem a qualidade ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção.

¹⁷ Santos (2004, p. 1152) afirma que, em uma cultura do desempenho, a “qualidade” é definida como a melhor equação encontrada entre *inputs* e *outputs*. Assim, a qualidade é definida em função do dinheiro gasto, incorporando três características operacionais: economia, eficiência e efetividade.

relacionados com os indicadores de desempenho. Nesse contexto, a atividade de ensino, por não garantir produtividade nem gerar novas fontes de financiamento, deixa de ser prioridade para as instituições e para os próprios docentes.

Dessa forma, a docência se transforma em uma atividade secundária na hierarquia universitária, validando a crença de que, para ser um bom professor, é necessário ser um bom pesquisador.

Silva Júnior, Sguissardi e Pinto (2010) chamam a atenção para o modelo da Capes, agência estatal que além de financiar e induzir a organização dos programas de pós-graduação, também os avalia, criando um sistema de controle e regulação de cada um deles e do espaço social que eles compõem no Brasil. Segundo os autores, o modelo de avaliação da Capes modifica qualitativamente o trabalho do professor que se mostra subordinado aos seus meios e controles ao concordar que é “sua responsabilidade” cumprir todas as exigências da agência estatal, ocasionando um alto nível de estresse. Alertam, ainda, para o fato de que os professores-pesquisadores jovens parecem muito mais adaptados ao produtivismo acadêmico e à competitividade:

é perceptível a expansão do número de doutores desta geração com esse perfil, processo que acentua a formação do professor-pesquisador produtor de resultados, de estudos e pesquisas efêmeros. A ele interessa sua posição dentro da área de investigação, que é medida de forma quantitativa (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI e SILVA, 2010, p.15).

Sendo assim, podemos inferir que essa situação é ainda pior para os novos professores que, sem experiência política anterior, ingressam nas universidades com grande condicionamento aos valores neoliberais.

É válido ressaltar, ainda, o fato de que a intensificação pode levar à persistência da cultura do individualismo entre os professores, ou seja, envolvidos nesse ambiente de intensa produtividade, competitividade e empreendedorismo torna-se difícil a produção coletiva de conhecimento. O processo de intensificação pode contribuir, devido à falta de tempo, para a diminuição, ou mesmo, a não participação do professor em espaços coletivos de reflexão e ação sobre a profissão docente, como sindicatos, associações, ou mesmo, grupos de estudos entre colegas de

trabalho (FERENC e MIZUKAMI, 2008). Nesse sentido, Hargreaves (1998) argumenta que:

um dos fatores mais consistentemente mencionados como obstáculo à eliminação deste individualismo e ao desenvolvimento de relações de trabalho de maior colaboração tem sido a escassez de tempo para os docentes se reunirem, planejarem ajudarem-se uns aos outros e discutirem questões durante o dia escolar normal (Ibidem, p. 135).

Essa situação tem estabelecido uma forma de convivência entre os professores, baseada na competitividade para produzir em grande escala. Dessa forma, o individualismo entre eles é cada vez maior, fato que dificulta um convívio alicerçado na cooperação entre os docentes.

Cabe destacar, também, que a maneira como o tempo de trabalho é empregado interfere, diretamente, no processo de desenvolvimento profissional do docente universitário, uma vez que “a intensificação conduz a uma falta de tempo para o aperfeiçoamento das destrezas e para a actualização profissional” (HARGREAVES, 1998, p. 133). A intensificação também é entendida, pelo referido estudioso, como a redução do tempo de descanso do professor. Coadunando da mesma compreensão, Gregório (2012) reitera que:

O trabalho docente flexível e multifacetado, não cessa nem em época de greve e muito menos nas férias, gerando mudanças na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho), ampliada com o auxílio das novas tecnologias. Pequenos períodos de interrupção do ano letivo são aproveitados para “botar as coisas em dia”, ou seja, preencher formulários, preparar projetos, escrever artigos, adquirir livros que ainda não foram lidos e muitas vezes não conseguir lê-los. Além disso, responder e-mails, atender o celular que toca em casa a qualquer hora do dia, também faz parte dessa rotina que acompanha o professor. O professor fisicamente encontra-se em casa, mas o dia de trabalho continua, por meio das inovações tecnológicas que possibilitam o entrelace entre o “mundo pessoal” e o “mundo profissional” (Ibidem, p. 102).

Nesse contexto, faz-se necessário atentarmos, também, para a precarização das condições de trabalho impostas aos professores universitários a partir da reestruturação produtiva¹⁸ que impactou a forma de atuar no contexto educacional.

O trabalho do professor, imaterial e superqualificado, adequado à reestruturação produtiva e tendo como paradigma a acumulação flexível¹⁹, reforçou a produção científica pragmática e o aumento do trabalho imaterial e produtivo. Tudo isto modificou a identidade das IFES, as relações entre o Estado e as instituições, mas, sobretudo, o trabalho do professor. De acordo com Cislighi (2011), nesse contexto, o professor tornou-se um trabalhador polivalente, frente à flexibilização do seu processo de trabalho, visto que:

a polivalência se expressa na demanda por múltiplas atividades: ensino, pesquisa- dentro do critério produtivista – extensão- sobretudo a partir da venda de serviços – e administração. Esse último aspecto tem sido cada vez mais exigido aos docentes que sofrem com a falta de recursos financeiros, de apoio administrativo e com a complexidade dos procedimentos e processos decisórios, tornando uma atividade que deveria ser acadêmica, em uma substituição de profissionais técnico-administrativos, também escassos nas instituições (Ibidem, p. 171).

Em relação aos técnicos –administrativos, ancorando-se em dados do INEP, Silva Júnior, Sguissardi e Pinto (2010) afirmam que o número de funcionários decresceu em mais de 30% nas IFES entre 1995 e 2004. Os autores em foco supõem

¹⁸Reestruturação produtiva é o termo que engloba o grande processo de mudanças ocorridas nas empresas e principalmente na organização do trabalho industrial nos últimos tempos, via introdução de inovações tanto tecnológicas como organizacionais e de gestão, buscando-se alcançar uma organização do trabalho integrada e flexível. A reestruturação produtiva em nosso país veio em resposta à necessidade de ajustamento frente aos padrões internacionais de produtividade e de qualidade, elemento básico de competitividade nesse novo cenário. Trouxe em seu bojo questionamentos como o da inadequação dos princípios tayloristas/fordistas às novas condições do mercado, assim como difundiu novos conceitos como de automação, flexibilidade, produção enxuta, qualidade total, descentralização produtiva, dentre outros, sendo que a maioria, derivados dos métodos de gestão da indústria japonesa. Fonte: <<http://read.adm.ufrgs.br/read05/artigo/garay.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

¹⁹Acumulação flexível ou *toyotismo* trata-se de um modo de organização da produção capitalista originário do Japão, criado na fábrica da TOYOTA após a 2ª guerra mundial. Consolidou-se como filosofia orgânica na década de 1970. Tinha como elemento principal a flexibilização da produção e da organização do trabalho. Ao contrário do modelo fordista, no *toyotismo* só se produzia o necessário, reduzindo ao máximo os estoques. Essa flexibilização tinha como objetivo a produção de um bem exatamente no momento em que ele fosse demandado, no chamado “*just in time*”, com o máximo de qualidade possível, a “qualidade total”, outra característica desse modelo. A produção passa, então, a se sustentar num processo produtivo flexível, que permita ao operário operar com várias máquinas. É a gênese do “trabalhador polivalente”, que supõe uma intensificação da exploração do trabalho (ANTUNES, 2000).

que as novas tecnologias permitiram uma transferência de funções dessa categoria para os docentes, que passaram a preencher planilhas de notas, programas de disciplinas e formulários de agências de fomento.

Essa precarização reflete-se na minimização de gastos aplicados na educação que, por sua vez, faz com que as condições de efetivação do trabalho docente sejam precárias em termos de salário, prestígio social, satisfação pessoal e profissional etc.

A partir da justificativa de minimização de gastos, o exercício do magistério superior vem sendo submetido a condições precárias, como intensificação do ritmo do trabalho em paralelo a achatamento e perdas salariais²⁰, captura da subjetividade do trabalhador e retirada de direitos (FERRAZ, 2008).

Nessa conjuntura, é válido ressaltar que ganham espaço dentro da universidade serviços de consultorias e desenvolvimento de produtos, o que constitui um tipo de mercantilização do trabalho docente. Nesse sentido, a prática dessas atividades pode levar, muitas vezes, a uma dependência dos docentes, convertendo-os em captadores de recursos extra-orçamentários. Sob essa ótica, Bosi (2007) afirma que:

antes, os profissionais deveriam recorrer aos almoxarifados das instituições para obter itens necessários ao seu trabalho, como papel para impressão de textos, canetas, material de limpeza ou itens mais específicos, como álcool, éter, reagentes e vidrarias. Atualmente, os professores devem elaborar projetos de pesquisa ou de extensão universitária para o aparelhamento institucional (Ibidem, p. 1515).

Percebe-se, então, que, no atual cenário em que se encontra a universidade pública brasileira, as precárias condições de trabalho geradas pelas políticas educacionais contemporâneas vêm se dando a um custo muito alto para o trabalhador docente. Os professores têm sofrido um aumento do seu ritmo de trabalho, bem como se tornam reféns da falta de tempo para preparar e refletir de forma crítica o seu trabalho.

²⁰Segundo Silva Júnior, Sguissardi e Pinto (2010, p. 21), o salário do professor titular doutor das universidades federais, em regime de dedicação exclusiva, se reduziu, com correção inflacionária, de R\$ 10.092.96, em 1995, para R\$ 7.830.13 em 2007, um decréscimo de aproximadamente 25%.

Todos esses fatores interferem, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional do docente universitário. Segundo Marcelo Garcia (2009, p. 07), a partir da última década, tem se considerado o desenvolvimento profissional “como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento do docente”. O autor salienta que devemos entender o desenvolvimento profissional dos professores como a construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos (Ibidem, p. 11). Acrescenta, ainda, que qualquer discussão sobre o processo de desenvolvimento profissional deve levar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia desse profissional no exercício do seu trabalho.

Sendo assim, é passível de entendimento que as condições de trabalho do professor universitário, geradas pelo contexto político atual, devem ser amplamente discutidas, uma vez que interferem diretamente no processo de desenvolvimento profissional docente. Referenciando essa afirmação, Pachane (2006), também entende que o conceito de desenvolvimento profissional docente ultrapassa o limite da melhoria do desempenho do professor rumo a uma compreensão mais ampla, que engloba também a melhoria institucional.

Sendo assim, nesse momento, é válido destacar a Reforma da Educação Superior no Governo Lula da Silva, que tem regido essa modalidade de ensino nos últimos dez anos e, principalmente, a interferência do programa federal Reuni nas condições de trabalho docente nas universidades federais brasileiras, foco central do nosso estudo. Para isso, faremos uma breve contextualização da referida reforma na seção a seguir.

1.3 A Educação Superior no Governo Lula da Silva

No Brasil, as propostas de reforma universitária elaboradas pelos organismos internacionais como Banco Mundial (B.M), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Organização Mundial do Comércio

(OMC) podem ser observadas diretamente nas tentativas dos vários governos que se sucederam, principalmente a partir da década de 1990 até os dias atuais e, em particular, ao se observar as atitudes direcionadas pelo Governo Lula da Silva, no sentido de “reformatar” a educação superior no Brasil.

De acordo com Lima (2003, p. 146), o discurso dos organismos internacionais para a educação vem considerar a necessidade de reduzir recursos financeiros para a educação e “democratizar principalmente a superior, abrindo a possibilidade para outras fontes de financiamento da atividade educacional via setores privados [...]”. Dessa forma, o Banco Mundial vem, através do seu discurso sobre educação, ostentar o papel dessa estratégia de alívio à pobreza, colocando a necessidade de democratização da educação superior e propondo o crescimento das instituições particulares através de concessões de bolsas de estudos como parte do processo de privatização da educação pública.

No documento “*La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de La experiencia*”, publicado em 1994, o Banco Mundial apresenta quatro estratégias para a reforma da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe, sendo elas:

- Fomentar maior diferenciação entre as instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas;
- Proporcionar incentivos para que as instituições diversifiquem sua forma de financiamento;
- Redefinir a função do governo no ensino superior;
- Adotar políticas que sejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade.

A análise dessas quatro orientações nos leva a perceber que a educação superior deve caminhar no sentido de fortalecer os valores do livre mercado nos espaços de produção do saber e da cultura.

Em 1999, o Banco Mundial lança outro documento: “*Estratégias para o setor educacional: A educação na América Latina e no Caribe*”, o qual veio reforçar medidas capazes de aliviar a pobreza como forma de assegurar o controle social e a

necessidade de privatização do ensino superior. Ademais ratifica orientações contidas no documento de 1994 quanto à educação superior.

Observa-se, entretanto, que não foi só a área educacional que passou e passa por profundas mudanças. Um referencial que pode ser analisado para constatar essas colocações é o documento que foi produzido pelo Banco Mundial juntamente com representantes dos Governos Federal e Estadual do Brasil para o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva em seu primeiro mandato e prescreve orientações para quatorze setores. Esse documento denomina-se “*Brasil: Justo. Competitivo e Sustentável*”.

O documento “aconselha” o governo brasileiro a criar condições para que as parcerias público-privadas (PPP) possam ser estabelecidas. Para isso, deve-se implementar profundas reformas jurídicas, com a finalidade de “remover os empecilhos infraestruturais ao crescimento econômico, ao mesmo tempo manter a disciplina fiscal. Os desafios consistem em tornar mais flexível e previsível a estrutura jurídica para a participação privada” (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 40).

Se, por um lado, esses direcionamentos internacionais encontraram campo fértil em uma realidade socioeconômica com ampla desigualdade social como a brasileira, por outro, não tem sido suficientes para afirmar melhores condições de vida e de trabalho para a ampla camada pobre da sociedade. Shiroma (2000) analisa que a educação brasileira tem seguido o que vem sendo prescrito pelos organismos internacionais como solução para levar o país ao progresso, e o que se torna mais preocupante é que esses direcionamentos servem de referencial para definição de nossas políticas públicas educacionais.

De acordo com Otranto (2006), a Reforma da Educação Superior do Governo Lula da Silva principiou-se oficialmente com o Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), encarregado de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das IFES. O GTI foi composto por doze membros, sendo dois representantes de cada um dos seguintes órgãos: Ministério da Educação; Casa Civil; Secretaria Geral da Presidência da República; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério da Ciência e Tecnologia; Ministério da Fazenda.

Segundo a autora, o relatório final do GTI foi divulgado, extraoficialmente, em dezembro de 2003. O documento se constitui de quatro partes enfocando: ações emergenciais; autonomia universitária; complementação de recursos (financiamento); e etapas para a implementação da reforma universitária.

O texto inicia reconhecendo a situação de crise da educação superior brasileira, em especial das universidades federais, mas atribui o problema à crise fiscal do Estado, sem maiores aprofundamentos de sua origem. Em seguida, procura demonstrar que a crise já está atingindo também as instituições privadas, que vivem uma expansão recorde nos últimos anos e agora se encontram ameaçadas pelo risco da inadimplência generalizada do alunado e de uma crescente desconfiança em relação aos seus diplomas. E aponta as soluções: um programa emergencial de apoio ao ensino superior especialmente às universidades federais, e uma reforma universitária mais profunda (OTRANTO, 2006, p. 43-44).

A reforma “mais profunda” passa, segundo Otranto (Ibidem), pela reposição do quadro docente, ampliação de vagas para estudantes, educação à distância, autonomia universitária e financiamento, que, de acordo com o GTI, resolveriam o problema das instituições federais de ensino superior. Em síntese²¹, as principais medidas propostas pela Reforma da Educação Superior do Governo Lula da Silva se constituem por: Normatização da Educação à Distância através de decreto, Educação Profissional, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Lei da Inovação Tecnológica, Parcerias Público-Privadas, Programa Universidade para Todos (PROUNI). Em 2006, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) ainda não havia sido implantado, mas os documentos já sinalizavam para uma ampliação do quadro docente e de vagas para estudantes nas universidades federais.

É importante ressaltar que, nas últimas quatro décadas, a educação superior no Brasil passou por duas fases de forte expansão. Primeiramente, no período militar,²² em que dos anos de 1964 a 1980 o número de matrículas nesse nível de

²¹ Para aprofundamento nas referidas medidas, ver OTRANTO (2006, p. 44-57).

²² De acordo com Cislighi (2010), percebe-se na reforma universitária do regime militar uma expansão de vagas respondendo a pressões da ampliação da demanda tanto pela classe média quanto pelo sistema econômico que necessitava de recursos humanos. Para a autora, a política do Reuni, no contexto definido, aprofunda e mantém a lógica de “reforma” universitária do capitalismo monopolista, iniciadas no Brasil durante o governo militar, com inflexões que refuncionalizam as universidades para as necessidades do atual modelo de acumulação. Essa hipótese é apoiada por Leher

ensino aumentou quase dez vezes. De forma contraditória, no período subsequente, de reabertura política e redemocratização do país (1980 a 1995), o sistema apresentou um crescimento pouco expressivo. “Em 1995, apenas 12 instituições tinham se agregado ao sistema, contabilizando um modesto crescimento de 1,36% no período (MICHELOTTO et al., 2006, p. 192).

Já a segunda fase de expansão iniciou-se a partir de 1995. Na última década, especificamente, houve uma verdadeira explosão de crescimento do ensino superior no Brasil. Essa grande expansão do sistema nacional ocorreu, de acordo com as autoras supracitadas, em razão do crescimento da rede privada e, nos anos recentes, em virtude do processo de diversificação das instituições. Posteriormente, neste trabalho, daremos um destaque maior à expansão das universidades federais proposta pelo Governo Lula, de maneira mais específica ao programa Reuni.

Em relação à autonomia universitária, Otranto (2006) destaca que a mesma é garantida em todos os documentos que fundamentam a proposta do Governo Lula da Silva. Segundo a pesquisadora:

O discurso sedutor parece, no primeiro olhar que vai ao encontro dos anseios das comunidades universitárias, porém no decorrer da leitura do relatório, percebe-se que a autonomia por ele proposta tem como enfoque principal a autonomia financeira, ou seja, a liberação da universidade para captar recursos no mercado, sem amarras legais. Isso daria um enorme alívio financeiro ao Estado que seria obrigado, somente, a complementar esses recursos e não mais teria, como tem hoje a obrigação de manter financeiramente as universidades públicas (OTRANTO, 2006, p. 46).

Assim, podemos perceber que se trata muito mais de uma autonomia administrativa, com liberdade para captação de recursos orçamentários, do que de uma autonomia didático-pedagógica.

A inspiração dessa “autonomia financeira” do Grupo Interministerial do Governo Lula da Silva adveio, como as demais, dos documentos do Banco Mundial (BM). Nesse sentido, vemos que:

(2005, p. 212), para quem as atuais formas de mercantilização e privatização do ensino superior não podem ser pensadas como processos desvinculados da modernização conservadora do regime militar e de seu modelo universitário”.

O Banco Mundial associa, de forma bastante explícita, o conceito de autonomia universitária à lógica empresarial. A partir de análises que privilegiam a quantidade da clientela, o custo/benefício do sistema; a diferenciação institucional; a necessidade de o Estado retirar-se quase por completo da administração e manutenção do ensino superior; o incentivo à privatização; a obediência estrita às demandas do mercado; a diversificação de fontes de recursos o interesse privado em função do público sobre o ensino, justificando, dessa forma, o ensino pago, o BM reivindica maior autonomia para as instituições públicas (Ibidem, p. 47).

Segundo a autora, esse foi o conceito de autonomia universitária que permeou as propostas do Governo Fernando Henrique Cardoso e, agora, fundamenta a reforma universitária do Governo Lula. Esse raciocínio vai ao encontro da afirmação de Cislighi (2010), evidenciando que houve muito mais continuidade do que ruptura entre esses governos. Segundo a mesma pesquisadora, as contra-reformas²³ neoliberais foram mantidas e aprofundadas, bem como os principais sustentáculos da política econômica de FHC: liberalização econômica, favorecimento do capital financeiro por meio da dívida pública, juros altos, superávits primários. No tocante às políticas sociais, aprofundou-se a perspectiva focalista e manteve-se a privatização por meio da lógica público-privada e pública não estatal. A estudiosa em questão reitera que:

A esperança dos trabalhadores brasileiros numa ruptura do governo com o modelo neoliberal acabou numa experiência que apenas mesclou medidas do social-liberalismo com o novo desenvolvimentismo, tendo como ponto forte o peso ideológico da figura de Lula e os “bons ventos” da economia internacional, que se mantiveram na maior parte do seu governo (CISLAGHI, 2010, p. 109).

Em consonância com esse entendimento, Deus (2008) afirma que Lula da Silva apresentou aprofundamentos em relação à política neoliberal de FHC, indo contra as expectativas e esperanças de toda a classe trabalhadora. Segundo a autora, Lula acompanhou as tendências internacionais de reestruturação e refuncionalização da educação superior (no sentido de mudança de modelo e de ressignificação de suas funções sociais) para atender a uma nova sociabilidade necessária à realização do capital.

²³Cislighi (2010) compactua da tese de Behring (2003) afirmando que, em vez de “reformas neoliberais”, tratam-se de “contra-reformas” que retrocedem o desenvolvimento econômico e os direitos conquistados no país.

Como se pode perceber, os fundamentos da Reforma da Educação Superior do Governo Lula da Silva, assim como no Governo FHC, estão calcados em marcos regulatórios defendidos pelos organismos internacionais.

Após essa contextualização referente à Reforma da Educação Superior do Governo Lula da Silva, destacaremos o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e faremos um recorte desse amplo programa, focalizando as condições de trabalho docente frente à sua implementação.

1.3.1 – O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)²⁴ e o Trabalho Docente nesse contexto

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), apresentado anteriormente neste trabalho, foi instituído por meio do Decreto nº 6096, em 24 de abril de 2007, tendo como objetivo, de acordo com o Decreto, a criação de condições para ampliar o acesso e a permanência no ensino superior “pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). O objetivo principal apresenta consonância com “a perspectiva racionalizadora, que parte do princípio, coincidente com o Banco Mundial, de que há sub-aproveitamento nas universidades federais, diagnóstico presente no Brasil desde a ‘reforma universitária’ da ditadura militar” (CISLAGHI, 2010, p. 149).

O programa estabelece duas metas globais que materializam esses objetivos: a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, em um período de cinco anos, sendo o MEC o responsável por calcular os indicadores.

As diretrizes do programa são constituídas de:

²⁴ O programa Reuni também trata de reestruturação curricular, políticas de permanência para estudantes, mobilidade estudantil, porém em virtude da especificidade do nosso objeto de estudos, faremos um recorte do programa, relacionando-o ao trabalho docente.

- I- redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas, em particular no período noturno;
- II- ampliação da mobilidade estudantil, com a implementação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III- revisão da estrutura acadêmica, com a reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV- diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V- ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil;
- VI- articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

No entender de Cislighi (2010), nas entrelinhas das diretrizes, deixa-se subentendido possibilidades de: transferência de estudantes do setor privado para o público (inciso II), ampliação do uso de EAD (inciso III); e implementação de ciclos básicos e bacharelados interdisciplinares (inciso IV), entre outras, que foram posteriormente sendo definidas, como as bolsas de docência para alunos de pós-graduação (inciso VI).

Sendo assim, a partir do momento em que as universidades elaborassem e apresentassem seus planos de metas ao MEC, teriam aportes de recursos de pessoal, custeio e investimentos. Contudo, as propostas necessitariam de aprovação do MEC e os repasses de recursos estariam subordinados ao cumprimento das etapas.

Esses recursos seriam destinados a construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessários à realização dos objetivos do programa; compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

Em relação ao aporte de pessoal e custeio, o decreto fixa o acréscimo de um limite de 25% das despesas de custeio e pessoal em um período de cinco anos,

excluindo os inativos, tendo por base o orçamento inicial da execução do plano em cada universidade, mesmo antes de definir a proporção da expansão proposta. Contudo, no documento do MEC, “Diretrizes do Reuni” (2007, p. 13), o acréscimo fixado é ainda menor, limitando-se a 20% no decorrer de cinco anos, tendo como parâmetro o orçamento de 2007, e a expansão exigida é de, no mínimo, 20% das vagas.

Dessa forma, o Reuni propõe uma expansão de vagas nas universidades federais desconsiderando os déficits anteriormente acumulados nos orçamentos de custeio e pessoal. Demonstrando a gravidade da situação, Amaral (2003) *apud* Cislaghi (2010) afirma que “só entre 1995 e 2002, os recursos de custeio, excluídos os benefícios aos trabalhadores e o pagamento de substitutos, haviam se reduzido em 62%, padrão que no período posterior não foi repostos”. Silva Júnior et al., (2010) reiteram que as matrículas na graduação em universidades públicas cresceram, entre 1995 e 2004, 71%. Na região sudeste, esse aumento foi de 44%, acompanhado de uma ampliação de docentes em dedicação exclusiva de 23 mil para 26 mil, o que significa, aproximadamente, um acréscimo de 15%.

No entender de Cislaghi (2011), a expansão da universidade pública é uma “reivindicação histórica dos sujeitos coletivos” e

apropriando-se dessa bandeira, o Decreto do Reuni conseguiu grande adesão da sociedade. A expansão proposta está atrelada a uma reestruturação da universidade para os padrões requisitados pelo capitalismo em sua fase atual, materializados nas propostas do Banco Mundial. É, portanto, uma “jogada de mestre”, que se aproveita da confiança depositada no governo Lula, por sujeitos e movimentos sociais que enxergam na expansão “nossas reivindicações”, e do histórico recrudescimento dos orçamentos públicos das universidades federais, tornando os recursos prometidos pelo Reuni um sopro de esperança, após um período mais evidente de exclusivo incentivo ao ensino privado. Não se pode perder de vista, entretanto, que essa suposta virada de prioridades para as instituições públicas não extinguiu o financiamento público para as instituições privadas, que, ao contrário, aumentou no governo Lula, através do ProUni e da ampliação do FIES. (CISLAGHI, 2011, p. 167)

Corroborando com esse raciocínio, Lima (2008) acredita que a expansão do ensino superior nas IFES se dará mediante a precarização do trabalho docente. Segundo o autor:

na aparência, o Programa Reuni fortalece a universidade pública, especialmente as universidades federais, viabilizando a ampliação do acesso à educação superior. Em sua essência, o Reuni cria as condições objetivas para a precarização do trabalho docente, tanto dos substitutos como dos professores em regime integral e dedicação exclusiva (Ibidem, p. 75).

Cislaghi (2010) alerta para o fato de que a lógica de financiamento por contrato de gestão já vinha tentando ser implementada desde o Governo de Fernando Henrique Cardoso, vinculada ao debate de transformação das IFES em fundações públicas de direito privado, através do documento “Etapas para a viabilização da aplicação da lei de organizações sociais na recriação das universidades públicas a serem administradas por contrato de gestão”. Entretanto, houve uma rejeição da comunidade universitária e, somente no Governo Lula, com o decreto do Reuni, os contratos como mecanismos de financiamento conseguiram ser executados.

No entender de vários autores, como Silva Júnior e Sguissardi (2010); Cislaghi (2010); Lima (2011); Leite (2011); Chaves e Araújo (2011); Deus (2008), o Reuni, apesar de afirmar que teria como pressuposto o respeito à autonomia universitária, dando a opção às IFES de adesão ou não ao programa, foi, contraditoriamente, apresentado na forma de Decreto Presidencial (que dispensa votação e aprovação no Congresso Nacional), sob o argumento de que a universidade que não aderisse não contaria com repasses de verbas. Assim,

o programa Reuni, que praticamente obrigou as IFES a substantivos aumentos adicionais, com apenas 20% de recursos a mais, muito contribuiu, em tempos mais recentes, para o, ainda maior, descompasso entre a expansão das matrículas e a do financiamento hoje vivenciado (SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI; PINTO, 2010, p. 20).

É necessário destacar a criação do “Banco de Professores Equivalentes”, instituído pela Portaria Interministerial nº 22, de 2007, do MEC, seis dias após o Decreto do Reuni. Esse banco foi anunciado como um instrumento para a gestão administrativa de pessoal, o qual permitiria às universidades ter autonomia para realizar concursos públicos e contratar substitutos dentro dos limites fixados por este. O banco quantifica o número de docentes de cada IFES por meio de um critério de equivalência, tomando o professor adjunto, com regime de trabalho de 40 horas semanais como referência. Os docentes com dedicação exclusiva são multiplicados por 1,55, e os docentes 20 h por 0,5. Já os substitutos são multiplicados por 0,4, se 20 h; e 0,8, se 40 h. As autorizações para contratação de docentes para a expansão das universidades, que expandiria conseqüentemente o banco, passam a ser expressas na unidade professor-equivalente, cabendo às universidades a definição sobre o regime de trabalho dos concursados e contratados dentro desse limite. “Até pela sua proximidade, fica claro que o banco de professores-equivalente é uma medida complementar à lógica de expansão determinada pelo Reuni” (CISLAGHI, 2011, p. 167).

A preocupação maior do ANDES é que o critério de equivalência leve as universidades a preferirem a contratação de três docentes 20 h em vez de um docente com dedicação exclusiva (DE), já que, dessa forma, conseguiria maior carga horária para o ensino, enquanto o docente efetivo DE dividiria sua carga horária entre ensino, pesquisa e extensão. Da mesma forma, as universidades podem dar preferência para a contratação de professores substitutos em lugar de efetivos, uma vez que aqueles se dedicariam exclusivamente ao ensino e não gerariam gastos futuros com aposentadoria e benefícios, que são direitos dos efetivos (ANDES, 2007).

Tal fato pode conduzir à quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, transformando as universidades em instituições voltadas, prioritariamente, para as atividades de ensino. Para Leite (2011):

o conjunto de determinações contidas no Reuni, na verdade significa não só um exponencial aumento de trabalho para os docentes, mas também uma intensa precarização no seu fazer profissional, posto que constitui um

sem número de exigências e condicionalidades, mas poucos recursos para sua execução (LEITE, 2011, p. 88).

Em consonância com esse entendimento, Deus (2008) argumenta que:

Alguns efeitos perversos da expansão curricular, de cursos e vagas, serão sentidos imediatamente pela comunidade acadêmica, como o exacerbamento do trabalho docente, direcionado exaustivamente para o ensino e em condições muito mais precárias do que já vem acontecendo, já que os docentes efetivos estão sobrecarregados e com cada vez menos tempo disponível para a pesquisa, atividade esta que caracteriza a universidade como centro de criação e disseminação do conhecimento científico (Ibidem, p. 144).

É consenso entre os pesquisadores o fato de que, mesmo que o número de concursos para docentes seja maior do que nos últimos anos de FHC, ainda assim, seria insuficiente diante da expansão do número de estudantes e frente à meta de elevar para 18 a relação professor/aluno. “Fica evidente que o número de vagas docentes não corresponde ao necessário para a expansão e reestruturação operada pelo Reuni, como denunciam o movimento estudantil e sindical desde 2007” (LIMA, 2011, p. 100). A autora ainda registra o agravamento do problema, ao afirmar que:

a situação nas universidades federais fica ainda bem mais crítica com o corte de R\$ 3,1 bilhões no Orçamento do Governo Dilma para a educação e com a Medida Provisória 525/11, que libera a contratação de 20% dos professores das universidades públicas e instituições tecnológicas de ensino sem concurso público. Com a aprovação da MP, a contratação de docentes em caráter temporário e sem concurso público é estendida aos novos cursos criados dentro do projeto de expansão do ensino superior do governo federal – Reuni (Ibidem, p. 100).

Nesse sentido, Deus (2008) reitera que:

Quando se atenta para as metas e condicionalidades que o Reuni impõe, implícita e explicitamente em suas diretrizes, percebe-se que não há uma perspectiva objetiva de autonomia financeira e de gestão patrimonial, muito menos didático-científica para as IFES. Pelo contrário, há uma

imposição da perspectiva de mercado, pois essas instituições não só poderão como deverão se tornar cada vez mais competitivas em seus projetos de expansão e reestruturação, aumentando suas matrículas, combatendo a evasão e a repetência, a exemplo dos regimes de Progressão Continuada vigentes nefastamente no ensino básico e, ainda, na flexibilização curricular, que poderá empobrecer os conteúdos das disciplinas e da formação do profissional cidadão (DEUS, 2008, p. 52).

Pelo exposto, podemos perceber que a literatura aponta para uma ótica negativa em relação aos efeitos do Reuni. Para os autores, é inegável que a expansão de vagas nas universidades públicas é um fato louvável. Porém, evidenciam que essa expansão deve ser acompanhada de correspondente financiamento das funções da universidade. Caso contrário, esse crescimento se dará mediante precarização da formação e intensificação do trabalho docente, comprometendo a universidade como propulsora da reflexão crítica e da emancipação humana (LEITE, 2011).

1.3.2 – A proposta de Reestruturação do Reuni: mudanças curriculares

Embora não seja foco do presente estudo, a reestruturação curricular proposta pelo Reuni será apresentada nesta seção, porém sem uma análise profunda da literatura, uma vez que, para isso, adentraríamos no campo de discussão do currículo. Considerando que o Reuni é um programa amplo e multifacetado, ressaltamos que o objetivo desta investigação é analisar as condições de trabalho docente frente à implementação do referido programa.

De acordo com Lima (2009), o Reuni é inspirado no projeto Universidade Nova, elaborado por docentes da Universidade Federal da Bahia. Ambos baseiam-se na mesma proposta de uma “nova arquitetura curricular” através da organização de bacharelados interdisciplinares dividindo a formação entre ciclos básicos e ciclos profissionalizantes. Porém, segundo a autora, o projeto UniNova sofreu críticas dos reitores por desconsiderar a necessidade de ampliação do orçamento público para garantir as metas de expansão e reestruturação; “o Reuni, portanto, é o UniNova com (algum) financiamento público” (LIMA, 2009, p. 23), ainda que o decreto não mencione explicitamente as suas propostas.

Os Bacharelados Interdisciplinares (BI) compreendem “uma nova modalidade de curso de graduação, [...] interdisciplinar, geral e propedêutica” (UFBA, 2007, 13). Com a duração de três anos, é pré-requisito para os outros ciclos. Ao fim do BI, o estudante passa por uma nova seleção a fim de ingressar no segundo ciclo. A titulação ao fim de cada BI, refere-se a uma área de concentração, sendo cada um dos 4 BIs (Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia e Saúde) composto por várias áreas. Os estudantes terão, ainda, a opção de fazer apenas os dois primeiros anos do BI, de formação geral, saindo com um Diploma de Curso Sequencial, que permite acesso aos cursos tecnológicos, os quais fornecem diplomas de Tecnólogo após dois a três semestres. Após os Bis, os alunos poderão ingressar em cursos de licenciatura, com um a dois anos de formação, cursos profissionalizantes, com dois a quatro anos de formação, ou diretamente para programas de pós-graduação, se aprovados em processos seletivos, para se tornarem docentes ou pesquisadores (CISLAGHI, 2010).

O projeto Universidade Nova foi lançado em 2007, quase concomitantemente ao Reuni, e recebido positivamente pelo MEC. “Ele parte do princípio de que as reformas universitárias no Brasil são incompletas porque tratam da gestão, da regulação, do financiamento, do acesso, mas não mexem nas estruturas curriculares” (CISLAGHI, 2010, p.153). Essa pesquisadora evidencia que outro aspecto relevante citado no projeto é a necessidade de adequar o Brasil ao ensino superior do mundo globalizado, construindo “um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano²⁵, quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha²⁶), sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses regimes” (UFBA, 2007, p.9). No entendimento de Lima et al. (2008):

em essência, a Universidade Nova não é a negação dos modelos existentes nos Estado Unidos nem em implantação na Europa (Processo de Bolonha), mas sim, uma mescla tímida de ambos sem a infra-estrutura das universidades norte-americanas e sem encaminhar a formação

²⁵O Modelo norte-americano é marcado pela diversificação de instituições: universidade de pesquisa, de ensino e cursos pós-secundários, os *colleges*, voltados para a formação rápida de mão de obra para o mercado.

²⁶O Processo de Bolonha teve início com um acordo assinado em 1999 por 29 Ministros da Educação europeus. Seu objetivo é a criação de uma área comum europeia de ensino superior que amplie a competitividade das instituições daquele continente. As metas traçadas até o fim da primeira década de 2000 eram: ampliação da mobilidade estudantil e docente, criação de regras de equivalência de diplomas entre as instituições, divisão do ensino superior em duas fases – a primeira, profissionalizante de três anos; e a segunda, de mestrado e doutorado (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

profissional na graduação, o que ainda acontece na Europa (LIMA et al., 2008, p. 26).

Em 2010, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições do Ensino Superior (ANDIFES) publicou o Relatório de Acompanhamento do Reuni, pelo qual podemos perceber que as reestruturações acadêmico-curriculares dentro do Reuni tem acontecido em diferentes ritmos e compreensões. Nesse relatório, são explicitadas as informações enviadas pelas universidades sobre os avanços realizados nos diferentes aspectos do programa. No tocante às reestruturações acadêmico-curriculares, 45 das 53 universidades que aderiram ao Reuni (85%) afirmam ter inovações em curso.

De acordo com a análise de Cislighi (2010), apenas 8 universidades já implementaram ou pretendem implementar um sistema de BI, destacando-se a Universidade Federal da Bahia e a Universidade de Brasília: a Universidade Federal de Juiz de Fora e a Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri implementaram BIs para alguns cursos; a Universidade Federal do Rio Grande do Norte implementou um BI de dois ciclos; a Universidade Federal Rural do Semi-Árido, apenas para as Engenharias; e a Universidade Federal de São Paulo pretendia implementar os BIs em 2011.

Há universidades que tem caminhado para um novo modelo por meio, até o momento, da criação dos cursos interdisciplinares, em alguns casos dirigidos por várias unidades acadêmicas e centros setoriais. Algumas instituições, como a Universidade Federal da Grande Dourados e a Universidade Federal de Lavras, começaram a implementar ciclos básicos de três semestres comuns a todos os cursos.

A autora também ressalta o fato de que 17 universidades declaram como inovações curriculares apenas mudanças mais pontuais na estrutura dos currículos, na estrutura administrativa e na mobilidade interna dos estudantes. Cislighi (2010) evidencia, ainda, que seis universidades consideram inovações a introdução da Educação a Distância parcial para o ensino presencial e duas consideram como inovações importantes as políticas de bolsas para estudantes de pós-graduação exercerem atividades de ensino.

De acordo com a estudiosa em foco, “essas inovações se fazem necessárias na medida em que a expansão proposta de matrículas não é proporcional ao aumento de docentes, o que traz a necessidade de alternativas pedagógicas”.

Para fins desta investigação, daremos destaque em um capítulo específico, a partir da pesquisa de campo, aos efeitos da implementação do Reuni sobre as condições de trabalho de professores que atuam nas licenciaturas noturnas criadas com recursos advindos do referido programa em uma universidade federal mineira.

CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Tivemos por objetivo nesta pesquisa analisar as condições de trabalho docente na universidade pública, na atualidade, frente ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Para alcançar esse objetivo, fizemos a opção pela abordagem qualitativa, caracterizada pela inserção no ambiente em que os fenômenos se desenvolvem, preocupação com o processo e utilização de dados predominantemente descritivos (BOGDAN e BIKLEN, 1993).

Nas palavras de Oliveira (2007):

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômeno da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa (Ibidem, p. 60).

Sendo assim, optamos pela abordagem qualitativa pela sua tradição compreensiva e interpretativa da realidade, capaz de levar em consideração o contexto em que se encontra o objeto da investigação.

2.1- Coleta e tratamento dos dados

A investigação se deu em duas etapas: por meio da pesquisa e análise documental e por meio da aplicação de questionários²⁷ a professores universitários que atuam nos cursos de licenciatura noturnos criados com recursos advindos do Programa Reuni.

A análise documental se propõe a “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” [...] (LUDKE; ANDRÉ,

²⁷ Anexo

1986). Nesta pesquisa, especificamente, nos orientamos pela seguinte questão: Como, em que aspectos, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) influenciou nas condições efetivas de trabalho docente nos cursos noturnos de licenciaturas criados com recursos do Programa em uma universidade federal mineira?

Foram definidos para análise das condições de trabalho aspectos como: gestão de atividades docentes (planejamento e execução), expansão do número de alunos na graduação, as demandas pela produção no contexto da pós-graduação, abertura de cursos, investimentos em infraestrutura.

A sistemática adotada para o tratamento dos dados consistiu na organização e análise de todas as informações obtidas através de fontes documentais. Para tanto, foi adotada a técnica de análise do conteúdo do material, fato que permitiu construir uma análise dos resultados de forma qualitativa. Na definição de Laville e Dionne (1999, p.215), a análise de conteúdo “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”.

De acordo com Bardin (2004), a análise de conteúdo compreende três etapas: pré-análise (identificação e pré-seleção dos documentos através da busca e da leitura superficial dos mesmos); exploração do material (análise e seleção final do material através de leitura completa dos documentos); e tratamento dos resultados (aplicação de um tratamento quantitativo com interpretação qualitativa do material selecionado na fase de exploração).

Foram analisados documentos como Diretrizes, Portarias e outros documentos oficiais publicados no Diário Oficial da União, inerentes ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), bem como um Relatório Parcial concernente à implementação do Programa Reuni na universidade em estudo, no período de 2008 a Julho de 2012, elaborado pela Comissão de Gestão do Reuni da referida universidade. Esse relatório constitui uma fonte secundária, isto é, os dados nele contidos, já haviam sido coletados, tabulados e ordenados e se referem ao orçamento, provimento de pessoal e dados acadêmicos da universidade em estudo e do seu *Campus Estendido I*. O referido relatório nos foi

repassado por *email*, após contato telefônico com a Pró-Reitoria de Orçamento da universidade em estudo.

Como os procedimentos básicos da análise de conteúdo se referem à elaboração de categorias de análise, trabalhamos, no Capítulo III desta pesquisa, com as seguintes categorias: Expansão de Cursos e Vagas, Expansão da Infraestrutura Física, e Expansão do Corpo Docente e Técnico-administrativo. Tais análises possibilitaram uma visão panorâmica da implementação do Reuni na universidade em estudo no período de 2008 a julho de 2012.

Após a análise documental, foi realizada a aplicação de questionários a professores que atuam em cursos de licenciaturas criados pelo Reuni, buscando compreender o significado que esses profissionais atribuem às mudanças trazidas pelo referido Programa. A opção por realizar a pesquisa com professores que atuam nas licenciaturas justifica-se pelo fato de quatro novos cursos noturnos de licenciatura terem sido criados com recursos financeiros advindos exclusivamente do Programa Reuni. São eles: Licenciatura em Química, Licenciatura em Física, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Matemática.

Sendo assim, foram considerados para a elaboração das questões do questionário fatores como: aumento do número de alunos, abertura de cursos, abertura de concursos para professores efetivos e técnicos administrativos, investimento em infraestrutura.

A escolha do questionário como instrumento de pesquisa deu-se pelo fato deste atingir um maior número de pessoas simultaneamente e de possibilitar que os sujeitos da pesquisa tenham mais tempo para responder e, muitas vezes, em horário mais favorável. Foi utilizado, nesta pesquisa, o *software* de questionários *online* *surveymonkey*, o qual envia os questionários para os *e-mails* dos sujeitos da pesquisa e armazena as respostas em um banco de dados. O questionário foi composto por nove questões, sendo oito discursivas e uma objetiva.

Para selecionar os professores para a participação na pesquisa, foram realizados contatos telefônicos com os coordenadores dos cursos de licenciaturas noturnas criados com recursos financeiros do Reuni. Os respectivos coordenadores indicaram os nomes dos docentes que poderiam responder ao questionário. Após esse

contato, através do *site* da referida universidade, na opção de busca de *emails* e telefones dos servidores, conseguimos localizar o contato de cada professor.

Enviamos *email* com a carta de apresentação da pesquisa para 10 docentes, sendo cinco indicados pela coordenadora do curso de Química, três pela coordenadora do Curso de Ciências Biológicas e dois indicados pelo coordenador do curso de Matemática. O coordenador do Curso de Física não se dispôs a participar da pesquisa. Ainda assim, fizemos contato com alguns professores, de acordo com informações sobre o corpo docente disponíveis no *site* do departamento. Porém, não obtivemos retorno. Desse modo, são sujeitos dessa pesquisa professores das licenciaturas de Química, Matemática e Ciências Biológicas.

Após o envio do questionário, depois de duas semanas, foi realizado um contato telefônico com cada um dos dez professores. Transcorrido o período de um mês, recebemos retorno de cinco questionários, os quais tiveram seus dados estudados à luz da “análise de prosa”, que, segundo André (1983):

É uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos onde tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo, sendo preciso que estes tópicos e temas sejam frequentemente vistos, questionados, reformulados, na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação (Ibidem, p. 57).

Após a análise dos depoimentos dos professores, os dados foram agrupados em dois grandes temas, sendo eles: as condições de trabalho na ótica dos docentes e a percepção dos docentes acerca da universidade pública contemporânea.

Nessa perspectiva, deu-se a imersão no *lócus* das ações cotidianas, considerando o processo de desenvolvimento das ações e os significados que os sujeitos atribuem à realidade (BOGDAN e BIKLEN, 1993).

2.2 – Lócus de investigação e caracterização dos sujeitos da pesquisa

O *lócus* de investigação foi uma universidade pública federal situada no estado de Minas Gerais. Nesta pesquisa, optamos por ocultar o nome da referida instituição de ensino. Denominaremos o *campus* sede de “*Campus Matriz*” e o outro *campus* da mesma universidade, localizado em outra cidade, de “*Campus Estendido I*”.

Como dito anteriormente, os sujeitos da pesquisa foram selecionados a partir do universo de professores da referida universidade, que lecionam em cursos de licenciaturas criados com recursos do Reuni, como as licenciaturas noturnas em Química, Matemática e Ciências Biológicas. Optamos por preservar a identidade dos professores, dando-lhes os nomes fictícios de Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4 e Professor 5.

O quadro abaixo ilustra o perfil dos participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da Pesquisa

	Professor 1 (Ciências Biológicas)	Professor 2 (Ciências Biológicas)	Professor 3 (Matemática)	Professor 4 (Química)	Professor 5 (Química)
SEXO	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino
FAIXA ETÁRIA	41-50 anos	20-30 anos	41-50 anos	31-40 anos	31-40 anos
ESTADO CIVIL	Casada	Solteiro	Casado	Solteiro	Casado
NATURALIDADE	São Bernardo do Campo - SP	Jataí – Go	Rio de Janeiro - RJ	Belo Horizonte – MG	São José dos Campos – SP
TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	1-6 anos	1-6 anos	10-15 anos	1-6 anos	1-6 anos
NÍVEIS DE ENSINO QUE JÁ ATUOU	Ensino Fundamental 8 anos Ensino Médio 2 anos Curso Técnico 3 anos	Ensino Fundamental 3 anos	Pós-graduação- 3 anos	Ensino Fundamental 2 anos Ensino Médio 10 anos	_____

Fonte: Questionário aplicado aos professores.

Os professores participantes da pesquisa, em sua maioria, pertencem ao sexo masculino, são casados, se encontram na faixa etária de 31-40 anos, possuem 1-6 anos de experiência docente no ensino superior e já atuaram em outros níveis de ensino.

2.3 – Processo de Análise dos dados

Para organizar, analisar e interpretar os dados coletados, as categorias analíticas descritivas foram melhor definidas a partir do referencial teórico construído, o qual forneceu a base inicial de conceitos para a classificação dos dados (LUDKE e ANDRÉ, 1986) e também por meio das evidências fornecidas pelos dados da pesquisa de campo.

Severino (1996) argumenta que, para se chegar a conclusões de um trabalho de pesquisa, é importante encontrar as relações entre as diversas variáveis analisadas fundamentá-las de forma lógica para explicar, discutir e demonstrar as questões suscitadas. Para o autor:

Explicar é tornar evidente o que estava implícito, obscuro, ou complexo; é descrever, classificar e definir. Discutir é comparar as várias posições que se entrecrocavam dialeticamente. Demonstrar é aplicar a argumentação apropriada à natureza do trabalho. É partir de verdades garantidas para novas verdades (Ibidem, p. 215).

Sendo assim, foi utilizada a técnica de triangulação de dados, ou seja, à luz do referencial teórico, procedeu-se à checagem de dados obtidos pela análise documental e pela análise das respostas do questionário para responder a questão levantada no início da pesquisa.

CAPÍTULO III – O PROGRAMA REUNI NA UNIVERSIDADE EM ESTUDO

Como mencionado anteriormente, este estudo tem por objetivo analisar as condições de trabalho dos professores universitários frente à implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em uma universidade pública mineira.

Para isso, analisamos, no presente capítulo, o Relatório Parcial concernente à implementação do Programa Reuni na universidade em estudo, no período de 2008 a julho de 2012. Trouxemos uma visão panorâmica da implementação do Programa, em termos de orçamento, provimento de pessoal, infraestrutura, número de alunos e dados acadêmicos da referida universidade e seu *Campus Estendido I*.

Este capítulo estrutura-se da seguinte forma: primeiramente, trouxemos uma apresentação descritiva da implementação do Programa Reuni na universidade, com base nos dados advindos do Relatório Parcial (2008-2012), cedido pela Pró-Reitoria de Orçamento da referida universidade, abarcando a criação de novos cursos, além da expansão: de vagas, dos cursos noturnos e das licenciaturas, do número de alunos, da estrutura física e do corpo docente e técnico-administrativo. Posteriormente, elaboramos um breve balanço da implementação do Programa Reuni na universidade selecionada para esta pesquisa, de forma analítica. Por fim, analisamos, na última seção, a expansão dos cursos de licenciaturas trazida pelo Reuni.

3.1- A implementação do REUNI na Universidade em estudo

De acordo com o Projeto Reuni da referida universidade, elaborado pela Comissão Supervisora do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, designada pela Portaria nº 555/2008/RTR, e aprovado pelo Ministério da Educação, foi proposto um crescimento da graduação de 3.802 matrículas em cinco anos. A universidade se propôs a expandir em cinco eixos, descritos a seguir:

- 1- Consolidação da recente expansão de cursos: em 2007, a universidade passou a oferecer cursos de Engenharia Química e Engenharia Mecânica, além de aumentar o número de vagas no curso de Química.
- 2- Ampliação do oferecimento de cursos no período noturno: criação das licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, até então oferecidos em período diurno; criação da habilitação em espanhol no curso de Letras e do bacharelado em Ciências Sociais.
- 3- Consolidação da área de saúde: criação dos cursos de Medicina e Enfermagem.
- 4- Ampliação no número de vagas dos cursos de Zootecnia e Secretariado Executivo Trilíngue.
- 5- Criação dos cursos superiores em um dos *campi* da universidade: a Escola Técnica foi convertida em *Campus* Universitário e foi proposta a criação de licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, além de cursos superiores de tecnologia em Gestão Ambiental, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Turismo e Mecanização.

O Projeto Reuni da referida universidade previa a criação de 865 vagas, sendo 485 no *Campus Matriz* e 380 em um dos *campi* estendidos. Essa proposta inicial pode ser verificada na tabela a seguir:

Tabela 1: Proposta inicial para criação de cursos e ampliação de vagas.

Curso	Vagas	Início
Total	865	
<i>Campus Matriz</i>	485	
Engenharia Mecânica*	40	2007
Engenharia Química*	40	2007
Química – ampliação de vagas	20	2007
Ciências Sociais – Licenciatura e Bacharelado	60	2009
Enfermagem	60	2009
Licenciatura em Ciências Biológicas	50	2009
Licenciatura em Física	40	2009
Licenciatura em Matemática	40	2009
Licenciatura em Química	40	2009
Medicina	50	2009
Secretariado Executivo Trilíngue – ampliação de vagas	5	2009
Zootecnia – ampliação de vagas	20	2009
Letras – Habilitação Português/Espanhol	20	2010
<i>Campus Estendido I</i>	380	
Tecnologia em Gestão Ambiental	40	2008

Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	40	2008
Tecnologia em Turismo	50	2009
Tecnologia em Mecanização	50	2009
Licenciatura em Ciências Biológicas	50	2009
Licenciatura em Física	50	2009
Licenciatura em Matemática	50	2009
Licenciatura em Química	50	2009

Fonte: Relatório – O Programa Reuni na universidade 2008-2012. *Criados antes do Reuni, mas incluídos no Projeto.

Contudo, de acordo com dados provenientes do Relatório, ao se iniciar a execução do projeto Reuni, a universidade optou por readequar essas projeções, reduzindo dez vagas no *Campus Matriz* e ampliando 20 vagas no *Campus Estendido*, resultando em aumento de dez vagas no geral, conforme a Tabela 2 a seguir:

Tabela 2: Cursos e vagas implementados pelo programa Reuni.

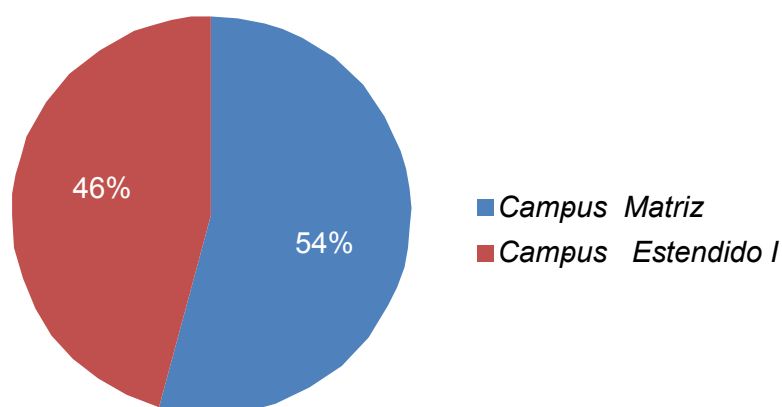
Curso		Vagas	Turno	Início
Total		875		
<i>Campus Matriz</i>		475		
1	Engenharia Mecânica*	40	Integral	2007
2	Engenharia Química*	40	Integral	2007
	Química – ampliação de vagas	20	Integral	2007
3	Ciências Sociais – Licenciatura e Bacharelado	60	Noturno	2009
4	Enfermagem	60	Integral	2009
5	Licenciatura em Ciências Biológicas	40	Noturno	2009
6	Licenciatura em Física	40	Noturno	2009
7	Licenciatura em Matemática	40	Noturno	2009
8	Licenciatura em Química	40	Noturno	2009
	Secretariado Executivo Trilíngue – ampliação de vagas	5	Noturno	2009
	Zootecnia – ampliação de vagas	20	Integral	2009
9	Medicina	50	Integral	2010
10	Letras – Habilitação Português/Espanhol	20	Noturno	2010
<i>Campus Estendido I</i>		400		
11	Tecnologia em Gestão Ambiental	50	Integral	2008
12	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas**	50	Noturno	2008
13	Licenciatura em Ciências Biológicas	25	Noturno	2009
14	Licenciatura em Física	25	Noturno	2009
15	Licenciatura em Matemática	25	Noturno	2009
16	Licenciatura em Química	25	Noturno	2009
17	Agronomia	45	Integral	2010
18	Engenharia de Alimentos	45	Integral	2010
19	Licenciatura em Educação Física	50	Noturno	2010
20	Administração	60	Noturno	2011
21	Ciência da Computação*	50	Integral	2012

Fonte: Relatório – O Programa Reuni na universidade 2008-2012. *Criados antes do Reuni, mas incluídos no Projeto. **O Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas foi convertido para Ciência da Computação, ou seja, não houve criação de novas vagas para esse curso.

Comparando a Tabela 1 à Tabela 2, observa-se que a universidade implementou todas as ações propostas em relação à criação de cursos e ampliação de vagas para o *Campus Matriz*, com exceção da redução de dez vagas no curso de licenciatura em Ciências Biológicas e o adiamento do início do curso de Medicina para 2010. Para o *Campus Estendido I*, foram realizadas diversas modificações. As quatro licenciaturas propostas para o *Campus Estendido I* – Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química – foram criadas, mas tiveram suas vagas reduzidas pela metade, passando de 50 para 25 vagas; além disso, foi criada a Licenciatura em Educação Física, com 50 vagas. Com relação aos cursos superiores de tecnologia, dois – Turismo e Mecanização – foram substituídos pelos bacharelados em Agronomia e Engenharia de Alimentos. Já o Superior em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas foi convertido para Ciência da Computação em 2012. Também foi criado o Bacharelado em Administração em 2011.

A expansão de cursos e vagas proposta pelo Reuni resultou em 20 novos cursos de graduação e 875 vagas para estudantes, sendo 475 no *Campus Matriz* e 400 no *Campus Estendido I*.

Gráfico I: Distribuição de vagas provenientes do Programa Reuni na universidade.



Fonte: Relatório – O Programa Reuni na universidade 2008-2012.

Com o Reuni, a universidade em estudo concretizou a criação de 12 cursos²⁸ no período noturno, sendo que 10 são exclusivamente licenciaturas (Educação Física no *Campus Estendido I*; Letras – Habilitação Português/Espanhol no *Campus Matriz*; e Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática nos dois *campi*).

É interessante evidenciarmos que, em 2006, essa universidade oferecia a modalidade licenciatura em conjunto com o bacharelado em oito cursos e, em outros três, apenas oferecia a modalidade licenciatura (Tabela 3). Esses cursos somavam 505 vagas.

Tabela 3 – Relação de cursos com habilitação em licenciatura em 2006.

Cursos	Vagas	Habilitação
Total	505	
Ciências Biológicas	50	Bacharelado/Licenciatura
Dança	20	Bacharelado/Licenciatura
Educação Física	70	Bacharelado/Licenciatura
Educação Infantil	30	Licenciatura
Física	50	Bacharelado/Licenciatura
Geografia	50	Bacharelado/Licenciatura
História	50	Bacharelado/Licenciatura
Letras	40	Licenciatura
Matemática	45	Bacharelado/Licenciatura
Pedagogia	60	Licenciatura
Química	40	Bacharelado/Licenciatura

Fonte: Relatório – O Programa Reuni na Universidade 2008-2012.

Já em 2012, com o programa Reuni, a modalidade licenciatura está presente em 925 vagas (Tabela 4), sendo 775 vagas pertencentes ao *Campus Matriz* e 150 vagas pertencentes ao *Campus Estendido I*, representando um aumento de 85% em comparação a 2006.

Tabela 4 – Relação de cursos com habilitação em licenciatura em 2012.

Cursos	Vagas	Habilitação
Total	925	
<i>Campus Matriz</i>		775
Ciências Biológicas	50	Bacharelado/Licenciatura
Ciências Sociais	60	Bacharelado/Licenciatura
Dança	20	Bacharelado/Licenciatura
Educação Física	70	Bacharelado/Licenciatura

²⁸ O Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, que era noturno, a partir de 2012 foi convertido para bacharelado em Ciência da Computação, em período integral.

Educação Infantil	40	Licenciatura
Física	50	Bacharelado/Licenciatura
Geografia	50	Bacharelado/Licenciatura
História	50	Bacharelado/Licenciatura
Letras	60	Licenciatura
Licenciatura em Ciências Biológicas	40	Licenciatura
Licenciatura em Física	40	Licenciatura
Licenciatura em Matemática	40	Licenciatura
Licenciatura em Química	40	Licenciatura
Matemática	45	Bacharelado/Licenciatura
Pedagogia	60	Bacharelado/Licenciatura
Química	60	Bacharelado/Licenciatura
<i>Campus Estendido I</i>	150	
Licenciatura em Ciências Biológicas	25	Licenciatura
Licenciatura em Educação Física	50	Licenciatura
Licenciatura em Física	25	Licenciatura
Licenciatura em Matemática	25	Licenciatura
Licenciatura em Química	25	Licenciatura

Fonte: Relatório – O Programa Reuni na Universidade 2008-2012

A referida expansão dos cursos de licenciatura relaciona-se à tentativa de superar a baixa procura por essa habilitação por parte dos estudantes e pelo número insuficiente de diplomados que ingressam na carreira docente. É uma face do programa federal Reuni no tocante à política para o campo de formação de professores. Contudo, é válido atentarmos para o fato de que esse argumento é contraditório. Se há uma baixa procura pelos cursos de licenciaturas, em que medida a expansão de vagas contribui para superá-la? Se fosse o contrário, uma grande demanda para poucas vagas, a expansão certamente ajudaria.

No que se refere aos cursos noturnos, em 2006, a universidade oferecia 320 vagas (Tabela 5) divididas em sete cursos (Administração, Ciências Contábeis, Geografia, História, Letras, Pedagogia e Secretariado Executivo Trilíngue).

Tabela 5 – Cursos noturnos oferecidos pela Universidade em 2006.

Cursos	Vagas
Total	320
Administração	60
Ciências Contábeis	40
Geografia	50
História	50
Letras (Licenciatura)	40
Pedagogia	60
Secretariado Executivo Trilíngue	20

Fonte: Relatório – O Programa Reuni na Universidade 2008-2012.

Em 2012, a universidade oferece 775 vagas (Tabela 6) em cursos noturnos, sendo 565 vagas no *Campus Matriz* e 210 vagas no *Campus Estendido I*, evidenciando um aumento de 142%.

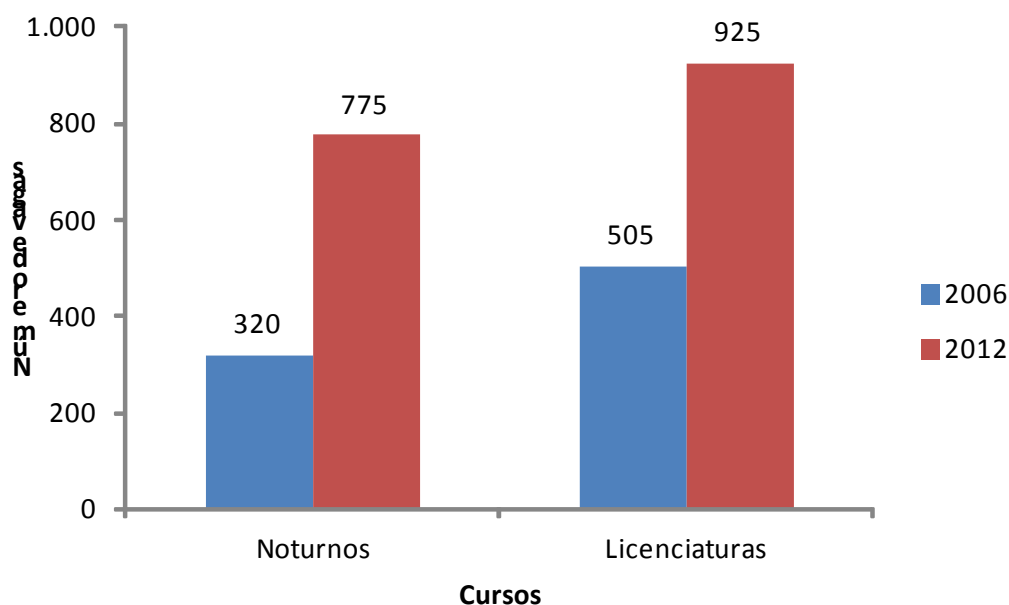
Tabela 6 – Cursos noturnos oferecidos pela Universidade em 2012.

Cursos	Vagas
Total	775
<i>Campus Matriz</i>	565
Administração	60
Ciências Contábeis	40
Ciências Sociais	60
Geografia	50
História	50
Letras	60
Licenciatura em Ciências Biológicas	40
Licenciatura em Física	40
Licenciatura em Matemática	40
Licenciatura em Química	40
Pedagogia	60
Secretariado Executivo Trilíngue	25
<i>Campus Estendido I</i>	210
Administração	60
Licenciatura em Ciências Biológicas	25
Licenciatura em Educação Física	50
Licenciatura em Física	25
Licenciatura em Matemática	25
Licenciatura em Química	25

Fonte: Relatório – O Programa Reuni na Universidade 2008-2012.

Na figura 2, pode-se observar o aumento no número de vagas em cursos noturnos e nas licenciaturas, em 2006, antes da implementação do Reuni, e em 2012.

Gráfico II: Vagas em cursos noturnos e em licenciaturas em 2006 e 2012.



Fonte: Relatório – O Programa Reuni na Universidade 2008-2012.

Com relação ao número total de matriculados nos *campi Matriz e Estendido I*, em 2012, a universidade em estudo ultrapassou os 12 mil matriculados em cursos de graduação, representando um aumento de 38% em comparação a 2006 (Tabela 7).

Tabela 7: Evolução do número de matriculados nos *campi* impactados pelo Reuni.

Matrículas	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
<i>Campus Matriz</i>	9.047	9.401	9.679	10.012	10.571	11.168	11.629
<i>Campus Estendido I</i>			80	175	467	669	878
Total	9.047	9.401	9.759	10.187	11.038	11.837	12.507

Fonte: Relatório – O Programa Reuni na universidade 2008-2012.

Considerando-se os cursos que são exclusivamente Reuni, isto é, excluindo-se os cursos que já existiam e apenas aumentaram o número de vagas, tem-se que, em julho de 2012, entre os discentes matriculados, 2.298 são do Reuni (Tabela 8).

Desse modo, o *Campus Matriz* é responsável por 54% das vagas criadas pelo Reuni, mas atualmente concentra 62% das matrículas. Já o *Campus Estendido I*, apesar de responsável por 46% das vagas, concentra 38% das matrículas.

Tabela 8: Matriculados em cursos criados exclusivamente com recursos provenientes do Reuni (situação em julho/2012).

	Curso	Início	Matriculados
Total			2.298
<i>Campus Matriz</i>			1.426
1	Engenharia Mecânica*	2007	214
2	Engenharia Química*	2007	207
3	Ciências Sociais – Licenciatura e Bacharelado	2009	220
4	Enfermagem	2009	218
5	Licenciatura em Ciências Biológicas	2009	144
6	Licenciatura em Física	2009	74
7	Licenciatura em Matemática	2009	94
8	Licenciatura em Química	2009	110
9	Medicina	2010	145
<i>Campus Estendido I</i>			872
11	Tecnologia em Gestão Ambiental	2008	69
12	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas**	2008	71
13	Licenciatura em Ciências Biológicas	2009	80
14	Licenciatura em Física	2009	36
15	Licenciatura em Matemática	2009	37
16	Licenciatura em Química	2009	62
17	Agronomia	2010	124
18	Engenharia de Alimentos	2010	122
19	Licenciatura em Educação Física	2010	105
20	Administração	2011	117
21	Ciência da Computação*	2012	49

Fonte: Relatório – O Programa Reuni na Universidade 2008-2012. *Criados antes do Reuni, mas incluídos no Projeto. **O Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas foi convertido para Ciência da Computação, ou seja, não houve criação de novas vagas para esse curso.

Em consonância com as atuais políticas para a Educação Superior no país, as quais visam aumentar o acesso a esse nível de ensino e ampliar para outras regiões do país a possibilidade de ingresso em seus cursos, a universidade em estudo aprovou, por meio de seus conselhos, a disponibilização de 80% de suas vagas pelo ENEM – Sisu²⁹ a partir de 2012, o que representa 2.640 vagas.

²⁹ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Nos últimos anos, a Universidade se expandiu com o Programa Reuni e com o Programa de Expansão I, que originou o *Campus Estendido II*. Desse modo, essa instituição, que oferecia 1.835 vagas, em 2006, oferece 3.300 vagas no ensino de graduação presencial, em 2012, sendo 2.300 no *Campus Matriz*, 400 no *Campus Estendido I*, e 600 no *Campus Estendido II*. Essas vagas são divididas entre os 67 cursos, registrando, em 2012, 14.499 discentes matriculados no ensino de graduação nos três *campi*.

3.1.1- A Expansão da Estrutura Física

Segundo o relatório elaborado pela Comissão de Gestão do Reuni (2008-2012) da universidade em estudo, o Projeto Reuni previa 11 obras, incluindo novas edificações e ampliação da infraestrutura existente, totalizando uma expansão de 16.531m² e investimento estimado em 16 milhões de reais (Tabela 9).

Tabela 9 - Obras Programadas para o Reuni.

Item	Obra	Área (m ²)	Valor Estimado (R\$)
1	Pavilhão de laboratórios da Área de Saúde	1.360	1.768.000,00
2	Bloco de gabinetes para professores da Área de Saúde	510	510.000,00
3	Laboratório de Biologia – Reestruturação	150	195.000,00
4	Edifício de laboratórios de engenharia	2.988	2.503.900,00
5	Edifício de licenciaturas	2.178	2.178.000,00
6	Ampliação do Centro de Ciências Humanas	1.345	1.345.000,00
7	Pavilhão de Aulas - <i>Campus Estendido I</i>	1.000	1.000.000,00
8	Pavilhão para as licenciaturas - <i>Campus Estendido I</i>	1.500	1.500.000,00
9	Pavilhão de laboratórios para os cursos superiores de tecnologia e licenciaturas - <i>Campus Estendido I</i>	1.500	1.500.000,00
10	Biblioteca do Colégio de Aplicação e Laboratório para as licenciaturas	1.000	1.000.000,00
11	Pavilhão de Aulas C - <i>Campus Matriz</i>	3.000	3.000.000,00
Total		16.531	16.499.900,00

Fonte: Relatório – O Programa Reuni na Universidade 2008-2012.

Com a implementação do programa Reuni, o projeto de expansão da infraestrutura foi ampliado, ultrapassando os 45 mil metros quadrados e sendo

estimado em mais de 60 milhões de reais. De acordo com o Relatório da Comissão de Gestão do programa em estudo, a área foi triplicada em relação ao projeto inicial para ampliar a qualidade da infraestrutura oferecida à comunidade acadêmica e atender às novas demandas apresentadas para atendimento dos cursos criados.

Em comparação ao projeto inicial, as obras do *Campus Matriz* foram ampliadas em 202% e, no *Campus Estendido I*, em 185%.

Tabela 10 - Obras implementadas com o Reuni – situação em junho/2012.

Item	Obra	Área (m ²)	Valor (R\$)	Execução (%)
Total Universidade		49.298,54	61.263.678,68	
<i>Campus Matriz</i>		37.896,44	47.918.540,26	
1	Edifício da Saúde	4.991,42	7.639.868,58	
	Edifício da saúde - Etapa 1		883.072,14	100
	Edifício da saúde - Etapa 2		2.086.822,77	100
	Edifício da saúde - Etapa 3		4.669.973,67	59
2	Laboratórios no Anexo da das	280,67	339.412,05	100
3	Laboratório de Biologia – Reestruturação	1.173,29	739.204,97	100
4	Laboratórios das Engenharias	4.894,22	7.077.528,25	
	Laboratório das Engenharias - Etapa 1		1.579.505,90	100
	Laboratório das Engenharias - Etapa 2		2.055.077,38	100
	Laboratório das Engenharias - Etapa 3		3.442.944,97	-
5	Edifício do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes II	4.224,68	6.372.786,76	
	Edifício do CCH II - Etapa 1		3.608.436,21	100
	Edifício do CCH II - Etapa 2		2.764.350,55	1
6	Edifício de Licenciaturas	3.430,54	3.374.930,08	
	Edifício de Licenciaturas - Etapa 1		751.104,88	100
	Edifício de Licenciaturas - Etapa 2		2.623.825,20	50
	Edifício de Licenciaturas - Etapa 3			a licitar
7	Colégio de Aplicação – Ampliação	1.274,41	1.268.133,73	
	Colégio de Aplicação- Ampliação - Etapa 1		547.844,16	100
	Colégio de Aplicação- Ampliação - Etapa 2		720.289,57	73
8	Pavilhão de Aulas III	8.227,56	8.942.096,23	
	Pavilhão de Aulas III - Etapa 1		984.449,84	100
	Pavilhão de Aulas III - Etapa 2		1.630.590,67	100
	Pavilhão de Aulas III - Etapa 3		6.327.055,72	40
9	Ampliação do DZO	1.124,33	1.668.448,79	100
10	Pavilhão de Aulas IV	8.275,32	10.496.130,82	a licitar
<i>Campus Estendido I</i>		11.402,10	13.345.138,42	
11	Pavilhão de Aulas B	547,54	498.390,53	100
12	Pavilhão de Aulas C	596,98	548.117,44	100
13	Pavilhão de Aulas D	686,26	756.208,03	14
14	Edifício de Laboratórios de Ensino	1.296,00	1.349.103,37	5

Fonte: Relatório – O Programa Reuni na Universidade 2008-2012.

Segundo o Relatório – “O Programa Reuni na Universidade 2008-2012”, foram concluídos e estão em uso o Laboratório do Anexo da Divisão de Saúde – DSA, a reestruturação do Laboratório de Biologia e o Anexo do Departamento de Zootecnia – DZO, no *Campus Matriz*, e os Pavilhões de Aula B e C no *Campus Estendido I*.

No segundo semestre de 2012, estava prevista a conclusão das obras Edifício da Saúde, Ampliação do Colégio de Aplicação, Pavilhão de Aulas III, no *Campus Matriz* – e Pavilhão de Aulas D, no *Campus Estendido I*. Já no primeiro semestre de 2013, será concluído o Edifício do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes e de Laboratórios das Engenharias. No segundo semestre de 2013, está prevista a finalização do Edifício das Licenciaturas.

É válido ressaltar que foram criados quatro novos cursos de licenciaturas com recursos do Reuni e que a finalização do Edifício das Licenciaturas está prevista para o segundo semestre de 2013, sendo, pois, a última obra a ser concluída.

O Pavilhão de Aulas IV, no *Campus Matriz*, e o Pavilhão de Aulas E, no *Campus Estendido I*, dependem de descentralização de recursos adicionais do Ministério da Educação – MEC para a realização da licitação. De acordo com o relatório em análise, essa demanda já foi apresentada ao MEC e a Universidade aguarda a análise da solicitação.

3.1.2- A Expansão do Corpo Docente e Técnico Administrativo

De acordo com o relatório elaborado pela comissão de gestão do Reuni, da Universidade em estudo, o Projeto Reuni previa a necessidade de contratação de 216 docentes, 413 técnicos de nível médio e 108 técnicos de nível superior, atendendo aos *campi* Matriz e Estendido I (Tabela 11). Em maio de 2012, a Universidade havia efetivado a contratação de 68% dos docentes, 44% dos técnicos de nível médio e 62% dos técnicos de nível superior pactuados.

Tabela 11: Quantitativo de pessoal pactuado e efetivado.

Ano	Docente		TA Nível Médio		TA Nível Superior	
	Pactuado	Efetivado	Pactuado	Efetivado	Pactuado	Efetivado
2008	24	24	12		8	1
2009	53	53	44	43	7	15
2010	70	70	49	52	15	26
2011	57	-	75	57	20	10
2012	12	-	252	42	58	16
Total	216	147	432	194	108	68

Fonte: Relatório – O Programa Reuni na Universidade 2008-2012.

Dos provimentos autorizados pela Portaria MEC nº 1.226, de 6 de outubro de 2008, para o cargo de Professor da Carreira de Magistério Superior para o atendimento da demanda da Universidade em estudo, em cumprimento às pactuações e termos de acordo e metas do Programa Reuni – 2008 a 2012, 23,80% das vagas foram distribuídas para o *Campus Estendido I* e 76,19% para o *Campus Matriz* (Tabela 12).

É muito importante ressaltar que o relatório analisado esclarece que não houve a liberação, pelo ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, de 69 vagas já pactuadas com o MEC e programadas para a contratação em 2011 e 2012. Esse fato pode gerar sérias consequências, uma vez que a expansão do número de professores já não corresponde à expansão do número de vagas para estudantes, conforme pode ser verificado na comparação entre as Tabelas 2 (mostrada anteriormente) e 12. Para uma expansão de 875 vagas para estudantes, que já ocorreu, existe a contratação efetiva de apenas 147 docentes, desconsiderando a existência de um déficit do número de docentes anterior à implementação do Reuni.

Tabela 12: Provimentos autorizados e efetivados no período de 2008 a maio de 2012 – Professor.

Ano	2008		2009		2010		2011		Total
	Estendido I	Matriz	Estendido I	Matriz	Estendido I	Matriz	Estendido I	Matriz	
Autorizados	7	17	13	40	18	52	-	-	147
Efetivados	-	-	9	50	20	53	6	9	147

Fonte: Relatório - O Programa Reuni na Universidade 2008-2012.

Dentre esses 147 docentes efetivados pelo Reuni, 53 foram direcionados para os Departamentos de Matemática, Física, Química, Biologia Geral, Biologia Animal e Biologia Vegetal, conforme a Tabela 13 a seguir:

Tabela 13: Quantitativo de Professores contratados via Reuni por Departamentos que oferecem licenciaturas.

Departamentos	Número de Docentes
Departamento de Matemática	12
Departamento de Física	11
Departamento de Química	15
Departamento de Biologia Vegetal	02
Departamento de Biologia Geral	08
Departamento de Biologia Animal	05
Total	53

Fonte: Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – Elaboração própria.

Esses dados são relevantes, uma vez que existe a possibilidade desses professores lecionarem nos cursos de licenciaturas noturnos criados pelo Reuni, foco do presente estudo, e que estão vinculados a esses departamentos.

Já em relação ao total de provimentos efetivados de técnico-administrativo nível B, C e D, 13 % foram efetivados no *Campus Estendido I* e 87% no *Campus Matriz* (Tabela 13).

Tabela 14: Total de provimentos efetivados no período de 2008 a maio de 2012 – Nível B, C e D.

Cargo	Nível	<i>Campus Estendido I</i>	<i>Campus Matriz</i>
Auxiliar em Agropecuária	B	-	15
Assistente de Laboratório	C	6	17
Auxiliar de Enfermagem	C	-	3
Assistente em Administração	D	11	74
Técnico de Laboratório/área	D	4	29
Técnico de Tecnologia da Informação	D	2	6
Técnico em Agropecuária	D	2	0
Técnico em Anatomia e Necropsia	D	-	2
Técnico em Contabilidade	D	-	4
Técnico em Eletromecânica	D	-	1
Técnico em Enfermagem	D	-	13
Técnico em Mecânica	D	-	1
Técnico em Radiologia	D	-	2
Técnico em Segurança do Trabalho	D	-	2
Total		25	169

Fonte: Relatório – O Programa Reuni na Universidade 2008-2012.

Do total de provimentos efetivados de técnico-administrativos nível E (Tabela 14), 10% foram lotados no *Campus Estendido I* e 90% no *Campus Matriz*.

Tabela 15: Total de provimentos efetivados no período de 2008 a maio de 2012 – Nível E.

Cargo	CAF	CAV
Administrador	1	5
Analista da Tecnologia da Informação	1	3
Assistente Social	1	4
Auditor	-	1
Bibliotecário-Documentalista	1	6
Biólogo	-	1
Contador	1	3
Enfermeiro/área	-	6
Engenheiro de Segurança do Trabalho	-	2
Engenheiro/Área	-	5
Farmacêutico/Habilitação	-	3
Fisioterapeuta	-	1
Fonoaudiólogo	-	1
Médico/área	-	10
Nutricionista/habilitação	-	2
Pedagogo/área	1	1
Psicólogo/área	1	1
Secretário-Executivo	-	1
Técnico em Assuntos Educacionais	-	5
Total	7	61

Fonte: Relatório – O Programa Reuni na Universidade 2008-2012.

De acordo com o relatório citado, o restante das vagas pactuadas no Reuni está registrado no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) aguardando liberação de provimento.

Pelo exposto, os dados advindos do Relatório Parcial do Reuni, permitem-nos inferir que o Programa, em Julho de 2012 (ano limite para a sua execução), expandiu o número de vagas, criou vinte novos cursos de graduação e aumentou o número de alunos matriculados. Entretanto, com relação à expansão da estrutura física, verificou-se que as obras estão atrasadas e algumas ainda dependem de liberação de recursos financeiros adicionais do MEC. A situação é semelhante em relação à expansão do corpo docente e técnico administrativo. Há atraso na realização de concursos para professores, para técnicos administrativos de nível médio e técnicos administrativos de nível superior.

Tal situação vai ao encontro do que já preconizava a Associação dos Docentes da Universidade de Brasília, no ano de 2007. De acordo com informação

presente no *site* da referida Associação, “a intenção do governo é expandir o ensino superior público sem destinar os recursos que para isso se fazem necessários” (ADUnB, 2007).

Corroborando com esse entendimento, Silva Júnior, Sguissardi e Pinto (2010) afirmam que:

O programa Reuni, que praticamente obrigou as IFES a substantivos aumentos adicionais, com apenas 20% de recursos a mais, muito contribuiu, em tempos mais recentes, para o, ainda maior, descompasso entre a expansão das matrículas e a do financiamento hoje vivenciado (Ibidem, p. 20)

Percebemos, por meio da análise dos dados do Relatório Parcial, que, na universidade em estudo, no período de 2008 a julho de 2012, a ampliação de vagas discentes, realizada pelo Reuni, não foi acompanhada pela reposição de vagas docentes, de servidores técnico-administrativos e ampliação da infraestrutura. Foram ampliadas, nesse período, 875 vagas para alunos. Em contrapartida, foram efetivados somente 147 docentes, 194 técnicos de nível médio e 68 técnicos de nível superior. Em relação à expansão da estrutura física, verificou-se que as obras estão atrasadas e algumas ainda dependem de descentralização de recursos adicionais do MEC para a realização da licitação.

3.2 – A Expansão dos Cursos de Licenciaturas

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) teve como um de seus principais objetivos o aumento na oferta de vagas nos cursos noturnos, principalmente para as Licenciaturas, dada a falta de professores de Química, Física, Biologia e Matemática no Ensino Médio.

Para fins deste trabalho, daremos ênfase à expansão dos cursos de licenciaturas trazida pelo programa Reuni no *Campus Matriz* da Universidade em

estudo. De acordo com os dados apresentados anteriormente³⁰, foram criados exclusivamente com recursos provenientes do Reuni quatro cursos de licenciaturas noturnos (Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química), totalizando 160 vagas nesse tipo de habilitação.

Na compreensão de Gatti e Barreto (2009):

Os cursos noturnos, de modo geral, tendem a ter um funcionamento mais precário do que os diurnos, particularmente no que diz respeito às atividades ligadas às práticas docentes requeridas pela formação específica para o magistério, o que sugere que a formação dos estudantes de licenciatura, realizada no período noturno, tende a ocorrer em condições de qualidade menos satisfatórias que a dos demais licenciandos (Ibidem, p. 68).

A expansão dos cursos de licenciatura objetiva suprir a baixa procura por essa modalidade de ensino por parte dos estudantes que entram na universidade e pelo número insuficiente de diplomados que seguem a carreira docente. Nesse sentido, é válido ressaltar alguns aspectos que permeiam o campo da modalidade licenciatura a fim de compreendermos algumas características desses cursos.

Os estudos de Diniz Pereira (2011) evidenciam que a origem sociocultural da maioria dos aprovados nos cursos com modalidade licenciatura é bem menos privilegiada do que a dos alunos que optam por cursos mais concorridos, como Direito e Medicina, por exemplo. Segundo o autor, em grande parte dos cursos de licenciatura, ingressam muitos estudantes provenientes da rede pública de ensino, que frequentaram cursos noturnos, não fizeram “cursinhos” e tinham pais com escolaridade inferior ao ensino médio completo.

O Censo do Ensino Superior, no ano de 1997, evidenciou que cerca de 39.800 vagas deixaram de ser preenchidas em 13 diferentes cursos de licenciatura. Observa-se, ainda, um baixo número de formandos em relação às vagas oferecidas. Desistências, transferências para outros cursos e baixa procura em relação aos cursos de bacharelado das demais áreas foram os principais problemas levantados para se explicar, pelo menos nas instituições públicas, o baixo número de formandos.

³⁰ Estamos nos referindo à Tabela 2, que trata dos cursos e vagas implementados pelo Programa Reuni.

Esses dados fornecidos pelo Governo Federal indicam que, ao mesmo tempo em que existe a necessidade de formar/certificar um enorme número de professores e um crescimento na demanda para abrir novos cursos de licenciatura, há uma baixa ocupação de vagas nos cursos já existentes e um número relativamente baixo de graduandos em relação ao número de vagas oferecidas. Nesse sentido, é válido questionar: qual o real motivo de se expandir vagas em cursos que possuem uma baixa demanda, como as Licenciaturas? Não seria mais coerente que a expansão de vagas ocorresse em cursos mais concorridos?

Para Diniz Pereira (2011), a dificuldade de os alunos manterem seu sustento durante a graduação, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do *status* social da docência fizeram com que os cursos de licenciatura, tanto em instituições públicas como privadas, convivessem com altíssimas taxas de evasão e, por consequência, permanecessem em constantes crises.

O autor supracitado evidencia que, desde as décadas de 1980 e 1990, existem sinais de uma profunda crise do magistério no Brasil, particularmente em relação aos cursos de formação de professores. Segundo o pesquisador, nessa época, a demanda de um número cada vez maior de professores para uma população escolar crescente, foi de certa forma atendida pela expansão do ensino superior, principalmente mediante um “alargamento do ensino privado” e a criação indiscriminada de cursos de licenciaturas.

Na perspectiva de Diniz Pereira (2011), atualmente,

o governo federal vem respondendo ao problema da falta de professores certificados/qualificados na educação básica com ações em diferentes frentes, pouco articuladas e mais preocupadas em mudar as estatísticas educacionais do que propriamente enfrentar a questão de maneira qualitativa (Ibidem, 2011, p. 36).

Em consonância com esse raciocínio, percebemos a ação articulada do governo para suprir a falta de professores, com incentivos no setor privado, com o FIES³¹ e PROUNI³² que oferecem, respectivamente, abatimentos de prestações e

³¹ Fundo de Financiamento Estudantil.

possibilidades maiores de bolsas para o estudante que optar por um curso de licenciatura; através do Reuni, com a expansão de vagas e criação de cursos noturnos de licenciatura; e, ainda, por meio da UAB³³, que tem como base o ensino a distância para cursos de formação de professores.

Em janeiro de 2009, foi editado o Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009), que institui uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da educação básica. O referido Decreto dispõe sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada. A proposta é “organizar em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica” (art. 1º). Enseja apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior”. Pretende equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (art. 3º, incisos II e III).

Para Gatti e Barreto (2009, p. 53), “será preciso aguardar algum tempo para avaliar a efetividade do que é proposto, a partir do que for concretizado nos próximos anos, em relação a esse decreto”.

Considerando que há um tensionamento entre a expansão dos cursos de Licenciatura e, ao mesmo tempo, uma baixa procura por essa habilitação, há que se verificar, ao término da execução do Programa Reuni, se o percentual de formandos nos cursos de Licenciatura corresponde à expansão pactuada.

A formação de professores merece uma ampla discussão por parte de todos aqueles que se interessam pelo fortalecimento da educação brasileira, seja no âmbito governamental, na academia ou no próprio ambiente escolar.

No próximo capítulo, serão apresentados aspectos inerentes às condições de trabalho docente na percepção dos professores que atuam nos cursos de Licenciaturas criados, exclusivamente, com recursos do programa Reuni, no *Campus Matriz* da Universidade em estudo.

³² Programa Universidade para Todos.

³³ Universidade Aberta do Brasil.

CAPÍTULO IV – A UNIVERSIDADE PÚBLICA E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO SOB A ÓTICA DOS DOCENTES QUE ATUAM NAS LICENCIATURAS CRIADAS PELO REUNI

A fim de compreendermos a percepção dos docentes sobre a maneira como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) influencia nas condições de trabalho nos cursos noturnos de licenciaturas criados exclusivamente com recursos do referido programa, buscamos ouvir professores que atuam nos cursos de Matemática, Química, Ciências Biológicas e Física³⁴.

As questões contidas no questionário desta pesquisa foram pautadas em temas como: diferenças entre as atividades desenvolvidas pelo professor universitário (ensino, pesquisa, extensão); percepção das mudanças que a universidade pública brasileira vem vivenciando; condições de trabalho docente depois da implementação do Programa; intensificação e precarização do trabalho docente.

Cinco professores participaram da pesquisa, dentre iniciantes e experientes, pertencentes às licenciaturas de Matemática, Química e Ciências Biológicas, sendo, pois, sujeitos de pesquisa que se encontram em fases distintas do desenvolvimento da carreira. Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 112), “falar da carreira docente não é mais que reconhecer que os professores, do ponto de vista do ‘aprender a ensinar’, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas”.

Huberman (2000) evidencia a existência de fases na carreira docente, em que o processo de “se tornar professor” é constituído ao longo do tempo – fase de entrada na carreira, fase de estabilização, fase de experimentação ou diversificação, fase de procura de uma situação profissional estável, fase de preparação da jubilação. Entretanto, o autor reitera que essas fases são constantemente vivenciadas pelos professores e não são fixas e sequenciais, capazes de definir um padrão.

³⁴Os docentes do curso de Física foram contatados, mas não se dispuseram a participar da pesquisa e optaram por não responder ao questionário. Desse modo, são sujeitos dessa pesquisa, professores das licenciaturas de Matemática, Química e Ciências Biológicas.

Para efeitos deste estudo, dentre os participantes da pesquisa, quatro docentes encontram-se nos seis primeiros³⁵ anos de exercício profissional, um professor possui mais de 10 anos de docência no ensino superior, sendo que está inserido há três anos na pós-graduação. Sendo assim, podemos afirmar que a maior parte dos professores que respondeu ao questionário encontra-se entre as fases de “entrada na carreira ou fase de exploração” (um a três anos de exercício da docência) e a fase de estabilização (quatro a seis anos).

A primeira fase caracteriza-se pelo entusiasmo do professor com a profissão e com as situações a que se depara, pelo questionamento em relação ao seu desempenho e pela preocupação com a superação dos problemas, como disciplina dos alunos, material inadequado, etc. É quando ocorre o “choque de realidade”, momento em que o docente está apreendendo as regras da instituição. Já a fase da Estabilização é o momento em que o indivíduo passa “a ser professor”. Essa fase caracteriza-se como uma “libertação” ou “emancipação” do professor perante os colegas mais experientes (HUBERMAN, 2000).

O professor participante desta pesquisa, que possui mais de 10 anos de docência no ensino superior, encontra-se, com base nos estudos de Huberman (Ibidem), na fase de experimentação ou diversificação. Nessa fase, o docente participa de uma série de experiências pessoais, diversificando material didático, modos de avaliação, maneira de trabalho com os alunos. Essa é a fase em que o professor se sente mais motivado a buscar novos desafios (HUBERMAN, 2000).

Procurando problematizar a questão do trabalho docente na universidade pública contemporânea, a partir da contribuição significativa dos sujeitos participantes da pesquisa, elaboramos um questionário com 9 (nove) questões abordando temas como: as diferenças nas atividades desenvolvidas pelo professor universitário (ensino, pesquisa, extensão, atividades administrativas); mudanças pelas quais a universidade pública brasileira vem passando; condições de trabalho nos cursos criados pelo Reuni, expansão trazida pelo Reuni em termos de infraestrutura, corpo docente, corpo discente, pessoal técnico-administrativo.

³⁵Autores como Marcelo Garcia (1991), Hubermann (1995) e Gonçalves (1992) caracterizam como iniciantes no magistério aqueles professores que se encontram nos cinco ou seis primeiros anos do exercício profissional. Contudo, estas não são fases fixas, em que todos os professores passam. São pontos de referência com características bem delimitadas.

De maneira geral, os sujeitos deste estudo reforçaram a visão de que a universidade pública contemporânea vive um momento de democratização do ensino e que o programa federal Reuni contribuiu para a expansão das universidades federais e aumento do número de alunos, o que afeta o trabalho docente. Percebem, também, a intensificação do seu trabalho e a diminuição substancial do tempo de descanso/lazer.

Tendo feito esse panorama, a partir da análise dos depoimentos, passaremos a destacar falas e manifestações que entendemos como importantes para caracterizar a ótica docente sobre as condições de trabalho frente à implementação do Reuni. Para facilitar a visualização dos dados, dividimos a análise do questionário em dois grandes temas, nos quais se inserem todas as discussões: as condições de trabalho dos docentes universitários e a atual conjuntura em que se encontra a universidade pública brasileira.

4.1- As condições de trabalho na ótica dos docentes

Por meio de elementos presentes nas falas dos professores (falta de tempo, exigência por produção, número elevado de alunos em sala de aula, atividades administrativas, pesquisa), percebemos uma confluência desses fatores, que, agregados, levam à intensificação do trabalho docente, ou seja, a transformação de sobrecarga temporária de trabalho em sobrecarga contínua por meio das diferentes atividades exigidas. São várias demandas a serem cumpridas em menos tempo.

A intensificação do trabalho docente é entendida como a ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano dos professores, que precisam ser realizadas em um tempo reduzido. Para Apple (1989, p. 48), “a intensificação do trabalho docente representa uma das formas pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores da educação são deteriorados”. Para esse autor, “isso ocorre de forma trivial e mais complexa, pois inclui desde a falta de tempo para o descanso, que cada vez mais se comprime, até uma ausência total de tempo para se manter em dia com o próprio campo profissional” (Ibidem, p. 48).

Conforme o que evidencia Lima (2011) o processo de intensificação do trabalho docente advém de dois grandes fatores: primeiro, a intensificação do mundo do trabalho no contexto de mundialização do capital; segundo, pela redefinição das funções do Estado e das conseqüentes alterações nas políticas de ensino superior.

Desse modo, percebemos que o trabalho docente não pode ser pensado isoladamente, fora do contexto político, econômico e social no qual a universidade está inserida. Cada vez mais, o trabalho do professor, das universidades públicas especificamente, tem se expandido para além do campo pedagógico. O docente universitário é chamado a responder a diversas demandas, como atividades de pesquisa, ensino e extensão, além das funções administrativas. São cada vez mais atividades a serem cumpridas em menos tempo.

Diante das diferentes atividades demandadas aos professores universitários (ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas), perguntamos aos participantes da pesquisa quais delas eles consideravam mais relevante. Três professores (dos cinco participantes) disseram que, dentre todas as atividades exigidas, a mais importante é o ensino. Tal posicionamento é evidenciado na fala de um dos docentes:

Creio que a Universidade não pode sobreviver sem o ensino. Todas as outras atividades são importantes, mas creio ser a formação de recursos humanos, com boa formação acadêmica e treinamento intelectual dos futuros profissionais, o papel fundamental da instituição (Professor 2 – Iniciante – Ciências Biológicas)

Percebemos pela fala desse professor a função que ele atribui à universidade: ensinar para a formação de recursos humanos. Tal visão muito se aproxima do que Chauí (2001) concebe como universidade funcional, voltada para a formação de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado. O posicionamento do docente também, pode ser interpretado como uma preocupação com a atividade de ensino como fator importante de formação.

Um dos professores não acredita que uma determinada atividade seja mais relevante que as demais:

Considero que a universidade deve tentar priorizar todas as atividades de igual modo, buscando um nível de excelência em todas elas (Professor 4 – Iniciante – Química).

Já um professor, experiente, pondera da seguinte maneira:

Considero as atividades de pesquisa, ensino e extensão mais relevantes que as atividades administrativas. Acredito que a maioria destas atividades poderia ser realizada, até de maneira mais eficiente, por técnicos administrativos especializados nestas atividades (Professor 3 – Experiente – Matemática).

Um dos aspectos abordados pelo professor 3 diz respeito ao profundo enxugamento do quadro de funcionários técnicos-administrativos, que repassa novas atividades e responsabilidades ao cotidiano do professor. O trabalho do docente ultrapassa a sala de aula e o desenvolvimento de sua pesquisa, chegando ao preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, à emissão de pareceres e até à captação de financiamento para projetos.

Há que se levar em consideração que os docentes acreditam que a atividade de ensino é a mais importante no contexto universitário, porém todos os professores participantes da pesquisa reconhecem o baixo *status* acadêmico dessa atividade e admitem que a atividade de pesquisa, por ser pontuada no currículo, é muitas vezes prioritária. Nesse sentido, destacamos alguns relatos:

Atualmente exige-se dos docentes a execução de tarefas diversas, muitas vezes sem que os mesmos tenham treinamento ou perfil para as mesmas. Um docente "respeitável" deve ser um gerador de números (artigos, congressos, orientações, etc...) sem os quais não consegue financiamento para nada. Não me parece haver uma grande preocupação com a qualidade de sua produção, apesar de todos propalarem tanto tal postura. Sobre a sala de aula então, a situação é bem mais séria. Vejo docentes que consideram perda de tempo (por não o ter) à dedicação de algumas horas do dia para a preparação de aulas (Professor 2 – Iniciante-Ciências Biológicas).

A perspectiva de “hierarquização” das atividades docentes de acordo com a valorização dentro do ambiente acadêmico vai ao encontro do que evidenciam pesquisadores como Cislighi (2011), Ferenc e Mizukami (2008), os quais entendem que o ensino transforma-se numa atividade marginal, uma vez que não garante produtividade, nem novas fontes de financiamento, deixando de ser prioridade para instituições e para os próprios docentes. Dessa forma, a docência se transforma em uma atividade secundária na hierarquia universitária, validando a crença de que, para ser um bom professor, é necessário ser um bom pesquisador.

A prioridade dada à atividade de pesquisa é proveniente da pressão exercida para o cumprimento das metas de avaliação impostas pela Capes, na pós-graduação. “A publicação dos resultados se tornou condição para a obtenção de financiamento à pesquisa, bolsa produtividade, melhores notas no ranqueamento da pós-graduação, prestígio junto aos pares, participação em eventos acadêmicos nacionais e internacionais” (TREIN e RODRIGUES, 2011, p. 127).

É interessante destacar o depoimento do mesmo professor que denomina esse processo de produtividade vivenciado na universidade contemporânea de “servidão intelectual”, como pode ser observado em suas palavras:

Percebo uma clara mudança na filosofia da universidade pública. Há algum tempo atrás o trabalho docente me parecia centrado em uma palavra chave: conhecimento. Atualmente essa palavra seria produtividade. Não que nós professores não tenhamos que produzir, mas me pergunto até que ponto nossas atividades podem ser mensuradas com números. O fomento por parte das agências públicas das pesquisas realizadas na universidade trouxe um grande avanço em termos de números, mas também instituiu um estado de servidão intelectual de muitos docentes a meu ver (Professor 2 – Iniciante – Ciências Biológicas).

Corroborando com esse entendimento, Maués (2008, p. 21) afirma que “a produção do conhecimento, finalidade maior das universidades, foi condicionada à lógica do mercado”, e os professores, como protagonistas dessas ações têm sofrido pressões imensuráveis para que sejam produtivos e eficientes, o que vem alterando significativamente o trabalho docente.

A publicação dos resultados se tornou condição para obtenção de financiamento à pesquisa, bolsa produtividade, melhores notas no ranqueamento da pós-graduação, prestígio junto aos pares, participação em eventos nacionais e internacionais. As pressões por maior produtividade, a concorrência por mais verbas e a diminuição do tempo para maturação de resultados são situações que “deixam de ser uma decisão que afeta a cada indivíduo em particular, para constituir-se em mecanismos de constrangimento coletivo por meio de instrumentos aparentemente objetivos e neutros, como são os instrumentos de avaliação e ranqueamento” (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 128).

De acordo com Bosi (2011) o conhecimento produzido nas universidades brasileiras passou a ser determinado por razões de mercado apenas nos últimos vinte

e cinco anos. O referido autor argumenta que antes da década de 1980, pesquisar no âmbito da educação universitária não correspondia necessariamente a formalizar tal esforço em projetos com prazos fixados, e menos ainda a condicionar os resultados das investigações a muitas publicações em periódicos e eventos. Segundo ele, nos último vinte e cinco anos esta experiência cedeu lugar às atividades de captação de recursos, realização e participação em eventos publicação de artigos, consultorias, produção e patentes, prestação de diversos serviços. O autor alerta para fato de que atualmente o mérito de um programa de pós-graduação não é mensurado por sua capacidade de formar bons profissionais, mas pelo volume e classificação das publicações docentes. “Uma lógica do tipo industrial brotou e se desenvolveu como regra geral da sociabilidade docente na pós-graduação, redefinindo o trabalho acadêmico em termos de ‘produtos’” (BOSI, 2011, p. 139).

Os autores Trein e Rodrigues (2011) evidenciam a situação vivenciada pelos docentes diante desse processo de cobrança por produtividade. Em suas palavras, como docentes universitários, “ficamos prisioneiros do sistema que criticamos, participamos da concorrência que condenamos, aprimoramos a avaliação que nos subjuga” (Idem, ibidem, p. 128).

Sendo assim, o que se pode analisar a partir dessas questões é que o trabalho do professor universitário ultrapassa os limites da docência. Quando perguntados se sentem o processo de intensificação do trabalho, três participantes da pesquisa responderam positivamente e dois disseram que não sentem o seu trabalho intensificado.

De acordo com o relato de um professor iniciante da Licenciatura em Ciências Biológicas, há uma coação por parte dos docentes experientes no seu departamento. Segundo ele:

Há cobrança por vezes irracional de alguns "experientes" docentes muitos em cargos de chefia. Tenho ouvido frases do tipo. "É um absurdo; não vejo professores aqui no fim de semana", ou "Todos somem nas férias", como se essas fossem transgressões das quais deveríamos nos envergonhar. Creio que raramente um docente cumpra apenas suas 40 horas semanais... A grande maioria vive para o trabalho... (Professor 2 – Iniciante – Ciências Biológicas).

Podemos perceber que um docente experiente da Licenciatura em Matemática também partilha do mesmo entendimento do professor iniciante, a saber:

Acredito que, de fato, o trabalho docente está bastante precário. O principal motivo é o excesso de atribuições que são destinadas aos professores, que, em razão disto, dispõe de muito pouco (ou nenhum) tempo para preparar boas aulas, materiais didáticos de qualidade e também de pouco tempo para pesquisa, mesmo comprometendo seus finais de semana, feriados etc.

Mais da metade do meu tempo é consumido em atividades administrativas (burocráticas), muitas delas redundantes. Chego a participar de três ou quatro reuniões que analisam o mesmo processo em instâncias diferentes. O pouco tempo restante é consumido por excessiva carga horária de aulas em turmas com muitos alunos. Sobra pouco tempo para atendê-los, tirar dúvidas, fazer exercícios etc. O pouquinho que sobra é orientação. Minha pesquisa está parada a um bom tempo, o que irá prejudicar a avaliação do curso de pós-graduação do meu departamento. (Professor 3 – Experiente – Matemática).

Os depoimentos acima descritos vão ao encontro do entendimento de (Apple, 1989, p. 142-161), que compreende a intensificação do trabalho docente como “a redução do tempo de descanso do professor, a carência de tempo para manter-se atualizado; a sobrecarga crônica e persistente de tempo, a redução da qualidade do serviço quando se fazem cortes ou eliminam atividades para ganhar mais tempo”. Para esse autor, “trata-se de ocupar objetivamente o tempo dos docentes com tarefas e atribuições demandadas pelas instâncias administrativas e por questões relacionadas à produtividade” (Ibidem, p. 145).

As falas dos professores apontam elementos que impactam o trabalho docente. O professor iniciante relata a pressão exercida pelo chefe de departamento (professor experiente) em relação à cobrança por trabalho em finais de semana, férias e feriados. Essa face da intensificação do trabalho docente é repassada ao professor iniciante no seu processo de socialização profissional a fim de que o excesso de atribuições seja visto com naturalidade.

Por outro lado, um docente experiente relata a demasiada carga burocrática existente nas atividades administrativas, que acabam reduzindo o tempo de dedicação ao atendimento aos alunos. Além disso, reitera a questão do excesso de alunos por turma, o que dificulta a realização de exercícios, a solução de dúvidas, dentre outras atividades.

Entretanto, há o depoimento de uma professora iniciante da Licenciatura em Ciências Biológicas (Professora 1), que não percebe a intensificação do seu ritmo de

trabalho. Segundo ela, “as atividades de pesquisa, ensino e extensão estão bem distribuídas e equilibradas até o momento. Se comparado a outros ambientes de trabalho, a situação é bem melhor”.

Em relação à fala da professora, há que se ressaltar o fato de que ela passou no concurso para professora da Universidade recentemente e que, anteriormente, lecionava na Educação Básica. A docente lecionou no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) durante oito anos e também no Ensino Médio (1º ao 3º ano) durante três anos. Trabalhar no ensino superior em uma universidade pública, em nossa sociedade, possui um significado diferente de trabalhar em escola com as modalidades de Ensino Fundamental e Médio. Há que se levar em consideração tal fato para analisar a sua resposta.

Além disso, ela é uma professora iniciante na universidade pública e, diante disso, pode-se fazer menção a Huberman (2000) quando este se refere ao ciclo de vida profissional dos docentes. Nesse sentido, o autor remete-nos ao desenvolvimento de uma carreira profissional como um “processo e não uma série de acontecimentos”. No que se refere aos professores iniciantes, ou seja, àqueles que se encontram nos seis primeiros anos de exercício profissional, entende-se que esse momento consiste numa adaptação à instituição, em que os docentes estão apreendendo as regras de funcionamento da universidade, isto é, ainda estão conhecendo o ambiente de trabalho. Talvez, por todos esses motivos expostos anteriormente, a professora não perceba o processo de intensificação do seu trabalho na universidade pública.

Há, ainda, o depoimento de um professor iniciante (Professor 5) da Licenciatura em Química, que afirma não perceber o processo de intensificação do seu trabalho. “Minha carga horária de aulas eu acho adequada e não penso em ser um ávido publicador de artigos”. Também é válido ressaltar que esse professor não leciona em cursos de pós-graduação e, talvez por isso, não se sinta pressionado pelas agências de fomento e pela CAPES a publicar seus trabalhos.

4.2 A percepção dos docentes acerca da universidade pública contemporânea

O outro grande tema percebido nas falas dos professores foi o processo de democratização do acesso ao ensino na Universidade, como consequência da política de expansão do Reuni, fato esse que afeta o trabalho docente.

Para os professores, a universidade contemporânea passa por um momento de democratização do acesso ao ensino e isso traz implicações como a heterogeneidade dos alunos que chegam à universidade em maior número.

O discurso dos organismos internacionais para a educação, como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Organização do Comércio (OMC) vem considerar a necessidade de reduzir recursos financeiros para a educação e “democratizar principalmente a superior, abrindo possibilidades para outras fontes e financiamento da atividade educacional via setores privados[...]. Dessa forma, o Banco Mundial vem através do seu discurso sobre educação, ostentar o papel dessa estratégia de alívio à pobreza, colocando a necessidade de democratização da educação superior (LIMA, 2003, p. 73).

O objetivo geral do Reuni, de acordo com o Decreto nº 6096 que o instituiu, se constitui na criação de condições para ampliar o acesso e a permanência no ensino superior “pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). Tal objetivo apresenta consonância com a “perspectiva racionalizadora, que parte do princípio, coincidente com o Banco Mundial, de que há sub-aproveitamento nas universidades federais” (CISLAGHI, 2010, p. 149).

Sendo assim, a democratização da universidade pública, reivindicação histórica a princípio, precisa ser vista sob a ótica racionalizadora imposta pelos organismos internacionais. Shiroma (2000) analisa que a educação brasileira tem seguido o que vem sendo prescrito pelos organismos internacionais como solução para levar o país ao progresso. Nessa conjuntura, o que se torna mais preocupante é que esses direcionamentos servem de referencial para a definição das políticas públicas educacionais brasileiras.

O discurso que vem norteando a política da educação superior no país “consiste em um ataque frontal e uma tentativa de desqualificação da universidade crítica e de pesquisa” (SIQUEIRA, 2009, p. 155). Segundo a autora, para desenvolver suas funções, a universidade crítica e de pesquisa “necessita de tempo, estrutura, conhecimentos, financiamento próprios, que não se encontram adequadas aos interesses da perspectiva mercantil e nem aos da perspectiva populista de inclusão (excludente)” (Ibidem, p. 156).

É importante destacar que a discussão sobre a democratização do acesso às universidades brasileiras é cada vez mais veemente. O conceito acerca desse processo ainda é polêmico, podendo ser traduzido em dois sentidos: como sinônimo de ampliação da oferta ou como expansão vinculada a mecanismos de seleção e diversificação do ingresso, entendimento que gera diversos desdobramentos.

O primeiro conceito tem como base o princípio liberal da universalidade, pelo qual todos os níveis educacionais, inclusive o superior, estariam disponíveis a todos, independentemente de origem sócio-econômica, diferenças de status ou de nascimento, apenas condicionado a questões de mérito individual. Essa ideia ganhou relevância com o aumento da demanda por vagas nas universidades do país e passou a ser discutida mais intensamente a partir da década de 1960, quando o tema da democratização assumiu diferentes feições nos estudos: “democratização do ensino, democratização de oportunidades, democratização de vagas, democratização de carreiras” (FRANCO, 1985, p. 20).

O segundo conceito, por sua vez, defende que democratização do acesso é mais complexa e leva em consideração as desigualdades sociais, econômicas e raciais da sociedade. Essa ideia envolve, além da expansão da oferta de vagas, a utilização de mecanismos de inclusão de minorias sociais na educação superior.

Entendemos que a implementação do Programa Reuni na Universidade em estudo traz consigo a democratização no sentido de ampliação da oferta de vagas. Contudo, a partir do ano de 2012, a referida universidade aprovou, por meio de seus conselhos, a disponibilização de 80% de suas vagas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – Sisu (Sistema de Seleção Unificada), o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM. A Universidade em

estudo aprovou também, no ano de 2012, a reserva de 20% das vagas (dos seus três *campi*) para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Tais circunstâncias envolvem a ideia do segundo conceito de “democratização”, que leva em conta as desigualdades sociais.

Discordando do entendimento de que a universidade brasileira vive um momento de democratização, Siqueira (2009) argumenta que “não é para oferecer educação de qualidade para todos, em todos os níveis, mas sim, criar um clima de pseudodemocratização, com rebaixamento do que, de fato, é disponibilizado, tanto em termos de forma, como de conteúdo” (Siqueira, 2009, p. 156).

Dessa forma, podemos perceber que a concepção de democratização do ensino na universidade pública ainda é polêmica e divergente. Partiremos, neste momento, para os depoimentos dos docentes participantes da pesquisa. Sabemos que a universidade pública brasileira vem passando por mudanças substanciais tanto no que se refere à sua estrutura e ensino oferecido, como em sua posição e sentido social. Sendo assim, perguntamos aos professores como eles percebem essas mudanças. Na afirmação de uma professora,

A universidade está caminhando para um espaço mais democrático a começar com seu processo seletivo (forma e número de vagas + programas de cotas). Isto era mais do que necessário. Temos uma dívida histórica com a 'classe não dominante'. É claro que isso afeta, pois a maior parte dos professores está acostumada a trabalhar com uma elite homogênea. Os diferentes tornam-se desafios e desafios podem ser vistos como oportunidades ou crises. Vejo como oportunidades (Professora 1 – Iniciante – Ciências Biológicas).

Um professor iniciante da Licenciatura em Química identifica as mudanças por que vem passando a universidade pública da seguinte forma:

Essas mudanças parecem estar relacionadas com a democratização da educação nos últimos anos, além do amplo acesso à tecnologia da informação e conhecimento. Isso afeta o ensino universitário, a partir do momento que se tem a necessidade deste se adequar a um público que chega às Universidades com formação muitas das vezes aquém do que se espera. Assim, a Universidade parece se encontrar em um momento propício para reavaliar os processos formativos (ensino e aprendizagem), de modo a tentar atender bem as demandas atuais.

Corroborando o depoimento do professor anteriormente citado, um docente experiente da Licenciatura em Matemática afirma que “o curso foi criado para um perfil de aluno que não correspondeu ao público que de fato ingressou nos cursos” (Professor 3 – Experiente – Matemática).

As falas dos professores evidenciam que há uma formação questionável (na educação básica) dos alunos que chegam à Universidade. Um deles afirma que há um processo de democratização, mas “o ensino universitário... tem que se adequar a um público que chega às universidades com formação muitas vezes aquém do que se espera”. Nesse sentido, compartilhamos do entendimento de que a “universidade não será democratizada, de fato, se não forem melhorados o ensino fundamental e médio e as condições de vida, emprego, remuneração, saúde, transporte, segurança da população. Há uma grande exclusão na base” (SIQUEIRA, 2009, p. 161).

Em relação às mudanças vivenciadas atualmente pela universidade pública, há também professores que acreditam que as mesmas afetam diretamente o trabalho docente, principalmente pelo aumento do número de alunos:

Entrei em 1996 na graduação na UFSCar, desde então vejo que o número de estudantes vem crescendo de forma descontrolada. Isso afeta, e muito o nível das aulas, principalmente das disciplinas de massa (Professor 5 – Iniciante – Licenciatura em Química).

Outro docente iniciante da Licenciatura em Ciências Biológicas afirma que:

Há uma pressão considerável pelo aumento do número de estudantes nas turmas. Existem propostas diversas, eu diria mirabolantes que garantem o aumento da qualidade com o aumento do número de alunos! Além disso, há certa pressão pela não reprovação. Todas essas pressões vindas, obviamente, "de cima para baixo" (Professor 2 – Iniciante – Ciências Biológicas).

Pelo exposto, percebemos que o número elevado de alunos em sala de aula é um fator que afeta a prática docente, impossibilitando que o professor elabore atividades e provas que permitam a reflexão e argumentação do conteúdo em questões discursivas, já que esse tipo de questão requer uma avaliação mais criteriosa

por parte do docente. Para entendermos melhor o depoimento dos professores em relação ao número elevado de alunos, é necessário evidenciarmos a finalidade do Programa Reuni.

Com a finalidade de promover um aumento substancial no número de alunos no sistema público federal de ensino, o Reuni apresenta como metas principais a elevação da taxa de conclusão do curso de graduação, dos atuais 60%, em média, para 90% e o aumento da relação aluno/professor para 18 para cada docente. É importante reiterar que nessa relação não estão incluídas as atividades despendidas pelos docentes com pesquisa, pós-graduação, coordenação, extensão, comissões, dentre outras.

Sendo assim, a proposta do Reuni é dobrar o número de estudantes das universidades federais com a contrapartida de acrescentar, ao longo de cinco anos, apenas até 20% dos recursos financeiros já existentes no orçamento do Ministério da Educação. É importante ressaltar que o Reuni propõe uma expansão de vagas nas universidades federais desconsiderando déficits anteriormente acumulados nos orçamentos de custeio e pessoal.

Desse modo, é consenso entre os pesquisadores o fato de que, mesmo que o número de concursos para docentes seja maior do que nos últimos anos, ainda assim, seria insuficiente diante da expansão do número de estudantes. “Fica evidente que o número de vagas docentes não corresponde ao necessário para a expansão e reestruturação operada pelo Reuni” (LIMA, 2011, p. 100).

Pelos depoimentos expostos e discutidos, pode-se perceber que, na visão dos professores participantes da pesquisa, o Reuni traz consigo a democratização da universidade e a dificuldade dos professores em trabalhar com a heterogeneidade e com o número excessivo de alunos. Especificamente, em relação ao Programa, um docente se mostra preocupado com as decisões que foram tomadas repentinamente, como pode ser observado em suas palavras:

Vejo o Reuni como um programa com aspectos positivos, mas me aturde o extremo amadorismo com que algumas decisões foram tomadas. Cursos foram abertos sem qualquer estudo sobre demandas e necessidades. Por exemplo, atuo em um curso noturno com uma procura inexpressiva que não justifica a meu ver sua necessidade. Mas os administradores da

universidade nesse período só pensaram (e pensam) nos recursos captáveis e projeção política da adesão (Professor 2 – iniciante – Licenciatura em Ciências Biológicas).

Ainda em relação à expansão da universidade advinda do Programa Reuni, um docente afirma que:

O Reuni de fato contribuiu bastante para essa expansão das Universidades. Agora se faz necessário manter com qualidade essa expansão, de modo que os investimentos em educação não sejam vistos como um ônus para a máquina pública, mas como um investimento de curto, médio e longo prazo (Professor 4 – Iniciante – Ciências Biológicas).

Quando discutimos com os professores se existem diferenças entre os cursos de licenciatura diurnos e noturnos (criados pelo Reuni), os docentes disseram que as condições de trabalho são semelhantes. Segundo um docente iniciante da Licenciatura em Ciências Biológicas,

As condições de trabalho são muito parecidas. Não vejo muitas diferenças com exceção ao fato dos cursos noturnos até o momento, não terem sido valorizados na prática pela administração. Faltam segurança e serviços no turno noturno. O nível das aulas dos cursos anteriores e dos novos é a meu ver e no que me tange é o mesmo (Professor 2 – Iniciante – Ciências Biológicas).

Um professor do Curso de Química afirma que “as condições são as mesmas que a dos demais cursos que não foram criados pelo Reuni. A partir desse ano, as licenciaturas diurnas e noturnas terão as mesmas disciplinas” (Professor 1 – Iniciante- Química).

Em relação aos reflexos da implementação do Reuni, há um balanço dos pontos positivos e negativos do Programa:

Vejo como pontos positivos: aumento do número de vagas e maior heterogeneidade entre os alunos. Contratação de novos professores na área (ensino). Fortalecimento e valorização da área de ensino. Pontos negativos: nem sempre o aumento quantitativo é acompanhado por um qualitativo. É preciso mais professores para atender a demanda que hoje se aponta. Há uma diferença e é histórica e anterior ao Reuni. Infelizmente há uma valorização do bacharelado, pois, teoricamente, este forma pesquisadores, que são mais valorizados pela sociedade em geral, do que os professores formados pela Licenciatura. O fortalecimento da

licenciatura está permitindo um fortalecimento processual da profissão professor. (Professora 1- Iniciante- Ciências Biológicas)

Podemos destacar, do depoimento da professora, a indicação de que “o fortalecimento da licenciatura está permitindo um fortalecimento processual da profissão professor”. Essa frase merece ser analisada, uma vez que a expansão dos cursos de licenciaturas objetiva suprir a baixa procura por essa modalidade de ensino por parte dos estudantes que entram na universidade e pelo número insuficiente de diplomados que seguem a carreira docente.

Entretanto, ao mesmo tempo que existe a necessidade de formar/certificar um enorme número de professores e um crescimento na demanda para abrir novos cursos de licenciatura, há uma baixa ocupação de vagas nos cursos já existentes e um número relativamente baixo de graduandos em relação ao número de vagas oferecidas (PEREIRA, 2011).

Acreditamos que para haver, de fato, o fortalecimento dos cursos de licenciaturas, é preciso que haja, primeiramente, a valorização da carreira docente, em termos de condições de trabalho e estímulo à evolução acadêmico-científica do professor.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, por meio deste estudo, analisar as condições de trabalho docente frente à implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em uma universidade federal mineira.

O Reuni foi instituído por meio do Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. Esse programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação dos alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18 ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano das Universidades Federais. Além disso, objetiva-se, ainda, criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, além de promover a reestruturação acadêmico-curricular e a renovação pedagógica da educação superior.

De acordo com Relatório Parcial elaborado pela Comissão de Gestão do Reuni da universidade pesquisada (2008-2012), a expansão de cursos e vagas propostas pelo Programa resultou em 20 novos cursos de graduação e 875 vagas para estudantes, sendo 475 no *Campus Matriz* e 400 no *Campus Estendido I*.

Com o Reuni, a universidade concretizou a criação de 12 cursos no período noturno, sendo que 10 são exclusivamente licenciaturas. Em 2012, com o Reuni, a modalidade licenciatura está presente em 925 vagas, sendo 775 no *Campus Matriz* e 150 no *Campus Estendido I*, representando um aumento de 85% em comparação ao ano de 2006.

Com relação ao número total de matriculados nos *campi* Matriz e Estendido I, em 2012, a universidade ultrapassou os 12 mil matriculados em cursos de graduação, representando um aumento de 38% em comparação a 2006. Em julho de 2012, entre os discentes matriculados, 2.298 eram do Reuni.

Em se tratando da expansão da estrutura física, verificou-se que as obras estão atrasadas e algumas ainda dependem de descentralização de recursos adicionais do MEC para a realização da licitação. É válido destacar que já foram criados quatro novos cursos de licenciaturas com recursos do Reuni e que a finalização do Edifício

das Licenciaturas está prevista para o final de 2013 (já excedendo o prazo limite do Programa).

No que tange à expansão do corpo docente e técnico administrativo, o programa Reuni pactuou a contratação de 216 docentes, 432 técnicos administrativos de nível médio e 108 técnicos administrativos de nível superior para atender aos *campi* Matriz e Estendido I. Em maio de 2012 (ano limite de execução do Programa), a universidade havia efetivado a contratação de apenas 147 docentes (68%), 194 técnicos de nível médio (44%) e 68 técnicos de nível superior (62%).

É importante ressaltar que o Relatório explicita que não houve a liberação, pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, de 69 vagas para o cargo de Professor da Carreira de Magistério Superior, já pactuadas com o MEC e programadas para a contratação em 2011 e 2012. Esse fato pode gerar sérias consequências, uma vez que a expansão do número de professores já não corresponde à expansão do número de vagas para estudantes. Para uma expansão de 875 vagas para estudantes, que já ocorreu, existe a contratação efetiva de apenas 147 docentes, desconsiderando a existência de um déficit do número de docentes anterior à implementação do Reuni.

De acordo com o Relatório, o restante de vagas pactuadas no Reuni está registrado no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) aguardando liberação de provimento.

Trouxemos, também, a visão dos professores que atuam nas licenciaturas noturnas criadas exclusivamente com recursos do Reuni acerca das suas condições de trabalho frente à implementação do Programa. Em síntese, os professores das licenciaturas, sujeitos deste estudo, reforçaram a visão de que a universidade pública contemporânea vive um momento de democratização do ensino e que o programa federal Reuni contribui para a expansão das universidades federais e o aumento do número de alunos.

Os docentes participantes da pesquisa acreditam que a principal consequência do Reuni para o seu trabalho é a maior quantidade de alunos e a heterogeneidade entre estes (em função do Enem, políticas de cotas, Reuni). Percebem a intensificação do trabalho docente a partir das diferentes atividades demandadas ao

professor universitário (ensino, pesquisa, extensão, atividades administrativas) vinculadas à cobrança por produtividade. Acreditam que a expansão de vagas na universidade federal é válida desde que acompanhada de financiamento compatível, isto é, os docentes entendem que diante da expansão do número de alunos, precisa haver expansão correspondente do número de professores, funcionários, ampliação da infraestrutura e dos alojamentos estudantis.

Os professores sujeitos desse estudo são cientes de que o Reuni foi implantado repentinamente, sem oportunidade de discussão profunda na comunidade acadêmica. Sabem, também, que a expansão do número de alunos é muito superior à expansão do corpo docente.

Apesar disso, os professores mantêm uma visão positiva do Programa, que, segundo eles, trouxe mais financiamento para a universidade pública, mas entendem que ele precisa ser reavaliado e passar por ajustes naturais.

À guisa de conclusão, percebe-se que o Reuni tem aprofundado uma lógica gerencial de gestão com financiamento por contrato baseado em resultados e metas. Esse princípio compromete o conceito de autonomia universitária, pois se trata muito mais de uma autonomia administrativa, com liberdade para captação de recursos orçamentários do que uma autonomia didático-pedagógica.

O estudo evidencia que o Reuni traz na prática uma redução proporcional do número de docentes nas universidades federais, assim como uma redução proporcional dos recursos de custeio. A ampliação de recursos financeiros advindos do MEC é desproporcional à expansão realizada pelo Programa. Conseqüentemente, se a universidade pública tem a sua dinâmica de funcionamento alterada, o trabalho docente também sofre as injunções dessas mudanças.

Este trabalho abarcou uma face do Reuni frente ao trabalho docente, mas trata-se de um programa multifacetado, que pode ser analisado em diversas dimensões, como a qualidade do ensino nos cursos expandidos ou criados pelo programa; a ampliação da infraestrutura diante da expansão; a questão da assistência estudantil diante do aumento de vagas discentes; o percentual do aumento de formandos nos cursos de licenciaturas criados com recursos do programa diante da expansão pactuada, dentre outras questões que não foram objetivos nesta pesquisa.

Por ser um programa relativamente novo, o Reuni merece mais estudos, visto que se trata de um processo contínuo, ainda em andamento, e a cada momento se revigora com novas legislações e novas diretrizes. Não só o Reuni, mas as políticas voltadas para ensino superior, de forma geral, precisam ser debatidas para que possam existir novas mobilizações em prol da universidade pública, autônoma e socialmente referenciada na maioria da população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. I. de. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. 1. ed. –São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 147-178.

ANDES/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (2007). As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE para a educação superior. *Caderno ANDES*, n. 25. Brasília: ANDES-SN, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. (1983). Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*.n. 45, p. 66-71.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7 ed. São Paulo, Cortez, Campinas. Ed. UNICAMP, 2000.

APPLE, M. W. *Maestros y textos: una economia política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós, 1989. 218 p.

ASSOCIAÇÃO dos docentes da Universidade de Brasília. Decretos apontam para expansão precária das universidades e sobrecarregam o sistema. *Campanha Salarial*. Edição Especial. Brasília, ago. 2007. Disponível em: <http://www.andes.org.br/bol_especial_adunb_agosto07.pdf>. Acesso em: 20 set. 2010.

BANCO MUNDIAL. *Brasil. Justo. Competitivo. Sustentável*. Estratégia de Assistência ao país. Washington, 2002. Disponível em: http://www.obancomundial.org/index.php/content/view_folder/92.html. Acesso: 2 mai. 2011.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BANCO MUNDIAL. (1994). *La enseñanza superior- las lecciones derivadas de La experiencia*. Washington, 1994. Disponível em www.bancomundial.org.br Acesso em: 2 mai. 2011.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora, 1993.

BOSI. A.P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educ Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.101, pp. 1503-1523. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400012&script=sci_abstract&tlng=e>. Acesso em: 20 fev. 2010.

BOSI. A. P. Feios, sujos e malvados: intensificação do trabalho docente e produtividade acadêmica. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, ano XX, nº 47, fevereiro de 2011.

BRASIL. MEC/INEP. *Censo da Educação Superior*. INEP, 1996 a 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>>. Acesso em: 20 set. 2010.

BRASIL. REUNI - *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais*, Brasília, 2007.

BRASIL. *Plano de Desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. MEC, Brasília, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Brasília, 25 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br//CCIVIL/_Ato2007-2010/2007/Decreto / D6096.htm>. Acesso em 27 de ago. 2010.

CHAVES, V. L. J.; ARAÚJO, R. S. de. Política de expansão das universidades federais via contrato de gestão – uma análise da implantação do Reuni na Universidade Federal do Pará. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, ano XX, n. 47, fevereiro de 2011. Semestral.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE (Org.) *Universidade em ruínas: na república dos professores*. 3. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2001. p. 211-222.

CISLAGHI, J. F. *Análises do Reuni: uma nova expressão da contra-reforma universitária brasileira*. 2010. 200 fls. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CISLAGHI, J. F. Precarização e superexploração do trabalho docente: a expansão das matrículas e o aumento da relação professor/aluno. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, ano XX, n. 47, p. 165-173, fevereiro de 2011.

DEUS, M. A. P. *Reforma da educação superior e gestão das universidades federais: o planejamento institucional na Universidade Federal de Viçosa*, 2008. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 92, n.230, p. 34-51, jan. /abr. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1772>>. Acesso em: out de 2012.

FERENC, A. V. F; MIZUKAMI, M. G. M. Trabalho docente e condições de desenvolvimento profissional de docentes universitários. *Universidade e Sociedade*, n. 41, p. 117-131, jan. 2008.

FERRAZ, C. L. Trabalho docente, precarização e a nova hegemonia do capital. *Universidade e Sociedade*, n. 41, p. 9-19, jan. 2008.

FRANÇA, R. L., FRANCA, P. I. S. A dimensão ontológica do trabalho e a relação com o reducionismo ao economicismo do emprego no ensino superior. In: Trabalho, precarização e formação humana. 1 ed. São Paulo: Átomo e Alínea, 2008, v.1, p. 143-167. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/art15_35>. Acesso em: 10 jan. 2012.

FRANCO, M. A. C. Acesso à universidade: uma questão política e um problema metodológico. *Educação e seleção*, São Paulo, n. 12, p. 9-26, jul./dez. 1985

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.) e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília/DF: UNESCO, 2009, 294 p.

GREGÓRIO, J. R.B.de. O Reuni na UFF e os impactos no quadro de pessoal docente. *Universidade e Sociedade*. Brasília ANDES-SN, ano XXII, nº 50, p. 96-105, junho/2012.

HARGREAVES, A. A intensificação: o trabalho dos professores- melhor ou pior. In: *Os professores em tempo de mudança*. São Paulo: Mc Graw – Hill, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61, 1995.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEHER, R. O setor privado critica o Anteprojeto, logo o Anteprojeto é bom. Um mau silogismo para defender a contra-reforma. *Espaço acadêmico*, n. 48, 2005b. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/048/48cleher.htm>>. Acesso em: 10 set. 2012.

LEITE, J. L. As transformações no mundo do trabalho, reforma universitária e seus rebatimentos na saúde dos docentes universitários. *Universidade e Sociedade*. Brasília. DF, ano XXI, nº 48, julho de 2011.

LIMA, K. As novas faces da intensificação do trabalho docente no Brasil. In: V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Marxismo e Emancipação Humana, 2011, Florianópolis. *Anais... Florianópolis: 2011* Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_09/e09d_t002.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2012.

_____. *Contra-Reforma na Educação Superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. *Dívida pública e educação superior brasileira: financiamento público como garantia de direitos sociais e de democracia*. Disponível em: <www.jubileubrasil.org.br/artigo>. Acesso em: 02 mai. 2011.

_____. Reuni e Banco de Professor Equivalente: novas ofensivas da contra-reforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva. *Universidade e Sociedade*. Brasília: ANDES-SN, ano XVII, nº 41, p. 69-77, janeiro/2008.

_____. Reuni: entre promessas e realidade. *Universidade e Sociedade*. Brasília. DF, ano XXI, nº 48, p. 98-106, julho de 2011.

_____. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. *Revista Educação e Trabalho Docente*. Brasília, DF, Ano XIII, n. 31, p. 142-151, outubro/2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.

Educação & Sociedade, vol. 25, n.89, Set/Dez. 2004, p.159-180. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2012.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n 8, p. 7-22, jan/abr. 2009.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARX, Karl. *O capital: Crítica da economia política*. Vol 1, Livro primeiro: O processo de produção do capital – Segunda edição. São Paulo: Nova Cultural, 1982.

MAUÉS, O. O produtivismo acadêmico e o trabalho docente. *Universidade e Sociedade*, n. 41, p.21-23, jan.2008.

MEDEIROS, L. Reuni: Passaporte para a intensificação do trabalho docente? In: VII SEMINÁRIO REDESTRADO. NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA. 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: 2008. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/23065211/1915935294/name/REUNI_TXT_REDES TRA DO_2010.pdf> Acesso em: 24 set. 2010.

MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. A. S. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 28, 2006.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.

Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A, VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, D. A; VIEIRA, L. F (org.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. 468 p.

OLIVEIRA, D. A.; GONÇALVES, G. B.; MELO, S. D.; FARDIN, V.; MILL, D. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o suas consequências para os professores. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n.11, p. 37-54, jul.-dez./2002.

OTRANTO, Célia Regina. A Reforma da Educação Superior do Governo Lula: da inspiração à implantação. In: JÚNIOR, João dos Reis Silva, OLIVEIRA, João Ferreira de MANCEBO, Deise (organizadores). *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. João dos Reis Silva Jr., João Ferreira de Oliveira, Deise Mancebo (organizadores). Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

RIBEIRO, M. das G. M. *Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SANTOS, B. de S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões de nossa época).

_____. Da idéia de Universidade a Universidade de idéias. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 1984.

SGUISSARDI, V.; SILVA JR, J dos R. *Novas Faces da Educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

SHIROMA, Eneida Otto. *et al.* (Org). *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V.; SILVA, E. P. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, n. 45, ano XIX, p. 9-25, jan. 2010.

SIQUEIRA, A. C. de. Educação Superior em disputa: expansão excludente *versus* democratização da universidade crítica. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, n.43, ano XVIII, p. 155-167, jan. 2009.

SOBRINHO, J. D. Avaliação e Privatização do ensino Superior. In: TRINDADE (Org.).

Universidade em Ruínas: na república dos professores. 3ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001. p. 211-222.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O canto da sereia do produtivismo científico: o mal-estar na Academia e o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, nº47, ano XX, p. 122-132, fev. 2011.

TRINDADE, H. Autonomia segundo o MEC: fragilidade política e ambiguidade conceitual. In: TRINDADE, H. (organizador). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis, Vozes, 1999, p. 171-176.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. *O programa Reuni na UFV*. Viçosa: Comissão de Gestão do Reuni da UFV, jul. 2012. 18p. Relatório.

ANEXO

FORMULÁRIO DE PESQUISA

Informações Gerais

Nome:

Sexo:

Instituição:

Naturalidade:

Estado Civil:

Assinale a sua faixa etária

() 20-30 anos () 31-40 anos () 41-50 anos () 51-60 anos

1. Indique o seu tempo de experiência no ensino superior.

Instituição pública estadual	
Graduação	Pós-Graduação
Tempo: Ano de Início: Ano de Término:	Tempo: Ano de Início: Ano de Término:
Instituição pública federal	
Graduação	Pós-Graduação
Tempo: Ano de Início: Ano de Término:	Tempo: Ano de Início: Ano de Término:
Instituição privada	
Graduação	Pós-Graduação
Tempo: Ano de Início: Ano de Término:	Tempo: Ano de Início: Ano de Término:

2. Agora, indique em quais níveis de ensino você já atuou e por quanto tempo.

Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio

QUESTIONÁRIO

Nome:

Instituição:

Questão 01. Considerando as diferentes atividades de ensino, pesquisa e extensão, e funções administrativas que compõe o trabalho docente do professor universitário, você considera alguma mais relevante em relação às demais? Por qual motivo?

Questão 02. Desde a década de 1990, do século XX, a universidade pública brasileira vem passando por mudanças. Você percebe essas mudanças? O trabalho docente vem sendo afetado por elas?

Questão 03. Estudos sobre as condições de trabalho no ensino superior apontam para um processo de precarização do trabalho docente. Que análise você faz desse - processo? Qual a relação ou implicação você estabelece entre esse processo e a qualidade do ensino na universidade?

Questão 04. Quando se discute sobre o trabalho docente na universidade pública, no contexto atual, a questão da intensificação, ou seja, a transformação de sobrecarga de trabalho temporária em sobrecarga contínua têm vindo à pauta com frequência. Quais aspectos você identifica em seu trabalho que representam esse processo?

Questão 05. Em 2007 a universidade em que você trabalha aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais –REUNI. Esse programa prevê que ao longo de cinco anos (2008-2012) a universidade aumente o número de vagas, crie novos cursos, invista em infraestrutura. Você leciona em um curso de licenciatura criado com recursos desse programa. Qual a sua visão sobre essa expansão via REUNI?

Questão 06. Como você analisa as condições de trabalho nos cursos criados pelo REUNI? Quais aspectos indica como positivos? E negativos? Existe alguma diferença em relação aos cursos de licenciaturas e/ou bacharelados que já existiam na universidade e que são diurnos?

Questão 07. Como você percebe as mudanças trazidas pelo programa REUNI nas seguintes áreas? Justifique.

	Não afetou	Piorou parcialmente	Piorou muito	Melhorou parcialmente	Melhorou muito
Infraestrutura Física					
Corpo Docente					
Corpo Discente					
Pessoal Técnico-administrativo					
Condições de trabalho do professor universitário					

Questão 08. Nas discussões mais recentes sobre a universidade pública brasileira pós implementação do REUNI, temas como o aumento e a heterogeneidade dos grupos de alunos, a necessidade de contratar novos professores, dentre outros fatores, têm sido recorrentes, uma vez que são fenômenos importantes e de repercussão no exercício da docência universitária. Você tem percebido os efeitos desses fenômenos? De que maneira o programa tem afetado o seu trabalho docente?

Questão 09. Como você percebe a influência do programa REUNI sobre as suas condições de trabalho como docente na universidade pública?

OBS: Deixe seu email caso deseje ser contatado ao final da pesquisa: